KOLME POLKUA-KOLME KERTOJAA

Nuorten puhetta kouluttautumisesta ja Sulubaa-hankkeesta

Jaana Huurtela

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Chydenius-instituutti –
Kokkolan yliopistokeskus
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2007

TIIVISTELMÄ

Huurtela J. 2007. Kolme polkua- kolme kertojaa. Nuorten puhetta kouluttautumisesta ja Sulubaa- hankkeesta. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma, 116 sivua ja 6 liitettä.

Tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää, miten Sulubaa-hankkeessa mukana olleet nuoret suhtautuivat kouluttautumiseen ja tukitoimiin. Aineistolähtöiseksi tutkimusaiheeksi muodostui se, millaiset asiat nuori kokee elämässään merkittävinä ja kertomisen arvoisina. Nuorten kokemusten kuunteleminen on tärkeää kaikille, jotka ovat tekemisissä nuorten kanssa. Tutkimusta eteenpäin vievä voima perustui käsitykselleni, että oman elämäntarinan kertominen olisi nuorelle itselleen merkittävä kokemus. Taustoitin tutkimusaihetta toimijoiden näkökulmilla: projektin työntekijän ja yläkoulun opinto-ohjaajan kokemukset Sulubaasta ja työstä nuorten kanssa rikastuttavat tutkimusta. Tutkimusprosessin myötä lukija pääsee tutustumaan hankkeeseen ja astelemaan lähemmäksi nuorten elämänpolkuja.

Koska oli oleellista saada nuoren oma kokemus aitona kuuluviin ja luettavaksi, tuli tarinallisuudesta luonteva tapa tehdä tutkimusta. Narratiivinen elämäkerta-aineisto koostui nuorten kertomasta suullisesta elämänkerrasta. Ryhmähaastattelussa oli aluksi neljä hankkeessa mukana ollutta 18–20 -vuotiasta nuorta, joista kolme osallistui tutkimuksen kahteen yksilölliseen vaiheeseen. Toisessa tapaamisessa nuori piirsi elämänpolkunsa, jota hän täydensi kirjoittamalla näkyviin elämänsä ydinasioita tai solmukohtia. Kolmannessa vaiheessa nuori kertoi suullisesti oman elämäntarinansa käyttäen runkona piirtämäänsä elämänpolkuaan. Keväällä 2007 kutsuin nuoret yhteiseen tapaamiseen aineiston tarkistamiseksi ja tutkimuksen kommentoimiseksi.

Merkitysrakenteiden analyysin avulla esittelen tutkimuskysymysten kannalta tärkeimmät tulokset. Tuon luettavaksi syrjäytymiskäsitteen ja syrjäytymistä ennaltaehkäisevien toimien merkityksen tutkimuskeskustelussa. Pohdin myös elämäntarinan prosessoinnin merkitystä sekä tutkijalle että tutkittaville.

Nuoret kertoivat elämäntapahtumia varhaislapsuudesta alkaen. Vaikka kaikkien kuvaama lapsuusympäristö ei ollut turvallinen, välittyvät lapsuusvuosien ajoilta pääosin onnelliset muistot. Alakoulusta kerrottiin myönteisiä asioita, kouluhuolet liittyivät nuoruusvaiheeseen - yläasteikään ja hieman sen jälkeiseen aikaan. Käsitykset Sulubaata, kouluttautumista ja tukitoimia kohtaan tulivat näkyviin ja yksilön henkilökohtainen kehitys sekä kasvu kuuluivat toiveikkaissa tulevaisuuden suunnitelmissa. Koulunkäynti, kaverit, seurustelu, alkoholinkäyttö, raha-asiat, väkivalta ja perheiden asiat puhuttivat jokaista nuorta. Näistä aiheista näkyvät aineiston teemoittelussa ja analyysissa ne joita oli mahdollista käsitellä anonymiteetin suojissa. Nuoret pitivät tutkimukseen osallistumisen ja elämäntarinan kertomisen miellyttävänä, uutta pohdintaa herättävänä kokemuksena.

Avainsanat: elämäntarina, ennaltaehkäisy, kouluttautuminen, narratiivisuus, syrjäytyminen

SISÄLLYS

1 Tutkimusmatka nuorten elämänpolulle 5

2 Varhainen puuttuminen ehkäisee nuoren syrjäytymistä 8

2.1 ″ Mä en oo pitäny tuosta sanasta ″ – syrjäytymisen määrittelyä 10

2.2 Syrjäytymiskehitys ja ennaltaehkäisevät toimet ovat kiinnostaneet tutkijoita 14

3 Mikä nuoren polussa kiinnostaa? – tutkimustehtävät jäsentävät työn rungon ja raamit 18

3.1 ″Koukussa″ nuoren tarinaan 19

3.2 ″Mikään ei ole elämässä yksinkertaista″ – Elämäntarina suurennuslasin alle 22

4 Sulubaa-hanke tarttuu kiinni nuorten ongelmiin 25

4.1 ″ Maailmanlaajuisesti ihan kelpo sakkia″- Sulubaan aikuistoimijat kuvailevat hanketta 25

4.2 Nuoren tulee ottaa vastuuta suunnitelmien toteutumisesta 29

5 Kyselyn mukaan nuoren vastuuntunto on kasvanut 32

6 Nuorten askeleet kuuluivat elämänpolulla 34

6.1 Tutkimuksen aineistona Sulubaan nuoret ja toimijat 37

6.2 Heijastumia narratiivisesta peilistä 38

6.2.1 Ymmärrämme itsemme kertomusten kautta- Narratiivinen identiteetti 39

6.3 Narratiivisen haastattelun mahdollisuudet 43

6.3.1Ensimmäinen kohtaaminen ennakoi toimivaa yhteistyötä 45

6.3.2 Elämänpolku piirtämällä 46

6.3.3 Nuoren puhuttu tarina 48

6.4 Merkitysrakenteiden analyysi - perustelut tulkinnalle 49

7 ”Ihan tästäkö nyt aloitan? ”- Nuoret kertovat lapsuudestaan 55

7.1 Lapsuusmuistoja - sosiaaliset suhteet itävät koti-polulla 56

7.2 Mukava alakoulu- itsen rakennusaineina oppimis-kokemukset ja onnistumiset 59

8 ”Kun ala-asteella oli ollu vaan pelkkiä ysejä ” – siirtymä kohti nuoruuden myllerrystä ja minuuden etsintää 62

8.1.”Silloin se yksi kesä silloin ysin päättyessä” – Ammatinvalinnassa nuori jäsentää elämänrakenteita 67

8.2. ”Se oli kyllä sitä mitä oli ajatellukin” – kokeilun mahdollisuus johtaa sitoutumiseen ja suunnitelmalli-suuteen 71

9 Tie aikuisuuteen, tulevaisuuteen ja riippumattomuuteen 79

10 Loppukeskustelu tutkijan, nuoren ja lukijan kesken 85

10.1 Ympyrä sulkeutuu - *Miten sä oot kokenut nämä haastattelut ja keskustelut?* 86

11 Mitä nuorten elämäntarinoista kuului? 88

11.1 Tulosten yhteenvetoa 88

11.2 Uskotko nuoren tarinaan? – Luotettavuu-den ja vuorovaikutuksen merkitys tutkimuk-sessa 92

12 Pohdinta 101

Lähteet 109

Liitteet 117

1 Tutkimusmatka nuorten elämänpoluille

Tämän ajan nuorella on mahdollisuus monipuolisiin yksilöllisiin valintoihin, mutta samalla hän kohtaa elämässään monia riskejä ja epävarmuutta. Valikoituminen eri alueilla tapahtuu yhteiskunnan yleisten ehtojen ja instituutioiden asettamissa rajoissa, tiettyjä reittejä kulkien. Joillakin nuorilla on valintojen viidakossa paljon hidasteita ja esteitä: nuoren ammatinvalinnan ja kouluttautumisen polku mutkistuu tai saattaa kokonaan katketa.

Vuosittain peruskoulu- tai toisen asteen opinnot jäävät kesken 12000–13000 suomalaiselta nuorelta. Yhden nuoren koulutuksen keskeytyminen maksaa yhteiskunnalle noin miljoona euroa. Ilmiöltä ei pidä sulkea silmiä, sillä taloudellisesti ja inhimillisesti ajatellen jokainen koulupudokas on liikaa. (Nurhonen 2007, 2–3.)

Toimiessani ohjaavan koulutuksen vetäjänä (1994–1998), olin näköalapaikalla perusopetuksen jälkeistä koulutusta tai työtä vailla olevien pietarsaarelaisnuorten elämään. Koin, että motivaation puutteessa ja valintojen vaikeuksissa elävää nuorta on paitsi kuunneltava tarkemmalla korvalla, myös sitoutettava tarjottavaan tukeen. Yhteenvetona kokemuksistani saatoin todeta, että osa nuorista ei sijoitu ”luonnostaan” perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen, vaan he tarvitsevat tukitoimia löytääkseen itsellensä sellaisen yhteiskunnallisen aseman, joka mahdollistaa tulevaisuuteen suuntaavat suunnitelmat. Keskustelut, joissa nuoret kertoivat elämänsä ongelmista, avarsivat ajatusmaailmaani ja loivat pe-

rustan kiinnostukselleni Sulubaa-nuoria koskevaan aineistolähtöiseen tutkimukseen.

Sosiaali- ja terveysministeriön (2004) raportti kiteyttää tuloksia valtakunnallisesta varhennetusta kuntoutuskokeilusta (2001–2003), joka oli osoitettu vakavan syrjäytymisuhan alaisena oleville 15–17-vuotiaille nuorille. Eri puolella Suomea toteutetuista 18 projektista yksi oli Pietarsaaren seudun Sulubaa- hanke, joka saavutti hyviä tuloksia. Hankkeen nimen alkuperää selvittäessäni opin lisää paikallista murretta, sillä ruotsinkielinen ilmaus ”sulu” tarkoittaa nopeasti ja ”baa”(=bara) vain. Nimi siis tarkoittaa nopeaa toimintaa, viitaten varhaiseen puuttumiseen ja tehokkuuteen asioiden hoitamisessa. Kouluttautumiseen tähtäävät erityistoimet oli suunniteltu 70 nuorelle, mutta yli kaksinkertainen osallistujien määrä saavutettiin. Hankkeen kehittämisvaihe jatkui vuoden 2006 loppuun ja se puuttui nuorten ongelmiin varhemmin ja laajemmin; kohderyhmänä olivat 13–19 -vuotiaat nuoret, joilla oli ilmennyt ongelmia erityisesti koulunkäynnissä. (Linnakangas & Suikkanen 2004, 17.)

Tutkimuksessani oli mukana kolme 18–20 vuotiasta nuorta, joita yhdisti osallistuminen Sulubaa-projektiin. Suuntautuneisuuteni lasten ja nuorten asioita ja erityisesti ”väliinputoajien” ongelmia kohtaan, ajoi minut ensin selvittämään, millaisin tukitoimin Sulubaassa nuoria kannustetaan ja ohjataan. Aihetta taustoittaakseni haastattelin projektin työntekijää ja perusopetuksen opinto-ohjaajaa, joka oli mukana Sulubaan vaiheissa alusta lähtien. Aineistoa varten kohtasin nuoret ensin ryhmähaastattelussa ja kaksi kertaa yksittäin.

Tutkimuksen merkittävin ja haasteellisin vaihe oli suullisen elämäntarinan tallentaminen. Nuoren itseilmaisun tueksi ideoin elämänpolkukartan, jonka avulla nuori myöhemmin kertoi elämäntarinansa. Oli kiinnostavaa kuulla, miten projektin nuori oli kulkenut elämänpolkuaan ja mistä teemoista hän tarinassaan

kertoi. Tutkin, millaisia merkityksiä Sulubaa-nuoret antoivat koulutukselle ja toteutetuille tukitoimille. Myös koulutuskokemusten suhteutuminen nuoren elämäntarinaan ja elämän merkityksellisiin asioihin näkyvät tulososassa.

Tutkimukseni viimevaiheissa, selvisi, että opetusministeriön tammikuussa 2006 käynnistämä Joustavan perusopetuksen (JOPO) -hanke, alkaa vuonna 2007 myös Pietarsaaressa. Hanke suunnataan koulussa nuorille, joilla on ongelmia koulunkäynnissä tai peruskoulun loppuunsaattamisessa. On mielenkiintoista seurata, millaisin askelin JOPO seudullamme toteutuu, onhan toiminnan vakiinnuttaminen yksi sen tavoitteista. (Koulupudokkaiden aktivointi/.. 2007)

Tutkimukseni yhteiskunnallisen ja koulutuspoliittisen merkittävyyden lisäksi, se viitoittaa tietä nuoren ajatusmaailmaan ja avaa lukijoille uusia ikkunoita omaan ja muiden tapaan elää. Tutkielma on ajankohtainen ja antaa lisätietoa nuorten kuntoutus- ja tukitoimien toteuttamisen tärkeydestä seudullamme. Se esittelee toimivia malleja nuorten auttamiseksi elämänvalintojen edessä, sekä kokemuksia toimintatavoista nuorten sekä asiantuntijoiden kuvaamina. Nuorten avoin ja innostunut suhtautumistapa mahdollisti tämän tutkimuksen ja teki tutkimusprosessin merkitykselliseksi tapahtumaksi. Kenties oman elämänpolun prosessointi maustoi nuoren arkipäivää miellyttävien muistojen mauilla - niin kävi ainakin tutkijalle.

2 Varhainen puuttuminen ehkäisee nuoren syrjäytymistä

Syrjäytyminen on yhteiskunnallisesti merkittävä aihe: erityisesti nuorten syrjäytyminen on koettu julkisessa keskustelussa mittavaksi valtakunnalliseksi ongelmaksi Opetusministeriön ylitarkastaja Elsi Veijola (2005) sanoo opettajan työssään huomanneensa, että koulussa syrjäytyminen näkyy usein jo peruskoulun aloitusvaiheessa ja lastentarhanopettajat kertovat havaitsevansa sitä jopa päiväkotivaiheessa. Lapsen ja nuoren syrjäytymiskehitys tulee koulussa ilmi eri tavoin luokka-asteen, lapsen persoonallisuuden, sukupuolen tms. mukaan, mutta useimmiten oireilu johtaa huonoihin koulusuorituksiin. Näin jatko-opintomahdollisuudet kapenevat, ja koulu ja opiskeluhaluttomuutta esiintyy. (Veijola 2005, 34.)

Koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisy on nyky-yhteiskunnassa entistä tärkeämpää, sillä koulutuksella on ratkaiseva merkitys työelämään sijoittumisessa (Veijola 2005, 32). Takalan tutkimuksessa (1992) nuorena syrjäytyminen selittää sen, kuinka jo koulussa tietty osa valikoituu vetäytyjiksi ja häiriköiksi ja joutuu siksi heikkoon asemaan työmarkkinoilla. Heille on ominaista voimakas koulukielteisyys. Ryhmä muodostuu etupäässä pojista, jotka joutuvat ilman koulutusta ja työkokemusta työttömiksi. Koulunsa keskeyttäneet syrjäytyneet katsovat usein olevansa itse syypäitä tilanteeseensa. Kun syrjäytymisprosessi etenee, työllistyminen ei onnistu, työkokemukset ovat kielteisiä ja lopulta selvemmäksi käy myös uloslyönti yhteiskunnasta. (Takala 1992, 11–38.)

Kuntoutuskokeiluja arvioineen Homma hanskaan- raportin (2004) mukaan varhainen puuttuminen syrjäytymisongelmiin tuotti hyviä tuloksia. Parhaiten onnistuttiin, kun nuori tuli mukaan melko pian sen jälkeen, kun ongelmia oli alkanut ilmaantua koulussa tai arjessa. Vaikuttavuudessa keskeistä näytti olevan se, että nuorten kanssa toimittiin ajoissa, esimerkiksi koulun kanssa yhteistyö aloitettiin jo syksyllä, eikä vasta keväällä. Peruskoulun suorittaneilla oleelliseksi muodostui se, ettei peruskoulun päättämisestä ollut ehtinyt kulua puolta vuotta pidempää aikaa. Voidaan sanoa, että mitä nuoremmasta oli kyse, sitä parempia vaikutuksia saatiin aikaan ja sitä paremmin projekteihin sitouduttiin. (Suikkanen, Martti & Linnakangas 2004, 222.)

Pietarsaaren ja lähialueen Sulubaa-hanke tarttuu kiinni nuorten ongelmiin syrjäytymistä ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä. Kuntoutushanke, jossa tutkimuksen nuoret ovat toimineet, on pyrkinyt puuttumaan nuorten ongelmiin jo varhaisvaiheessa. Kun hankkeen alkuvaiheessa kohderyhmänä olivat 15–17 -vuotiaat, niin kehityshanke-vaiheessa mukana voivat olla sekä yläkoululle siirtyvät nuoret että toisen asteen opiskelun aloittavat. Nuorten syrjäytymisen estämiseksi ryhdytään mm. varhaisilla toimenpiteillä ja koordinoimalla tukitoimia.

Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten auttaminen on syystäkin puhuttanut työvoimahallinnon lisäksi kunnallispoliitikkoja ja eduskuntaa. Moraalisesti ja eettisesti on kyse ilmiöistä, johon on tarpeen perehtyä lisää, sillä nuorelle yhteiskunnallisesti hyväksytyn aseman saavuttaminen luo myös toivoa paremmasta tulevaisuudesta.

2.1 ” Mä en oo pitäny tuosta sanasta ” – syrjäytymisen määrittelyä

Keskustelua syrjäytymisestä on käyty kolmella tasolla: sitä on tarkasteltu yksilön, yhteiskunnan ja sosiaalisten ryhmien näkökulmista. Kun syrjäytymistä tulkitaan yksilötasolla, tarkoitetaan yksittäisen ihmisen kohdalla näkyviä sosiaalisia ongelmia ja niiden kasautumista. Myös moniongelmaisuudesta ja huonoosaisuudesta voidaan tuolloin puhua. Syrjäytymisen on katsottu ilmenevän eri ulottuvuuksilla kuten syrjäytymisenä työstä, sosiaalisista suhteista tai koulutuksesta. Sitä syrjäytyneemmästä yksilöstä puhutaan, mitä useimmilla alueilla hänellä on ongelmia. Kysymys on ulkoisten rajoitusten aiheuttamista yksilöllisten toimintamahdollisuuksien kaventumisesta (Järvinen & Jahnukainen 2001). Jos henkilöllä on muita tärkeitä toiminta-alueita käytössään, mutta hän on esim. työtön, hän ei ole syrjäytynyt.(Veijola 2003, 12.)

> *Mutta mitä tylympi yhteiskunta ja mitä kovemmat arvot sitä enemmän syrjäytyneitä. Yhteiskunnan päättäjien pitäisi olla herkempiä siellä peilin edessä.*

Näin avasi syrjäytymiseen liittyvän keskustelun opinto-ohjaaja, joka on työskennellyt yläkoulun nuorten parissa 1970- luvulta alkaen. Hän kertoi olleensa kehittämässä ja käyttämässä koulussa nuorten ongelmia ennaltaehkäiseviä työtapoja jo ennen kuin syrjäytymiseen ja ennaltaehkäisyyn liittyviä ilmiöitä julkisessa keskustelussa käytiin. Voiko peruskouluikäinen syrjäytyä tai olla jo syrjäytynyt? Mistä nuoret ovat syrjäytyneet, miten ja miksi? Kun pyysin tutkimukseni ryhmähaastattelussa mukana olleita nuoria määrittelemään syrjäytymistä, syntyi seuraavia ajatuksia:

> *Jos ei osaa jotaki hommaa mitä pitäis tehä, niin jättää sen tavallaan tekemättä tai ei sitte uskalla tehä sitä niin sitte jättää sen tekemättä. Sitä kautta sitte kai syrjäytyy, ku ei oikeen kehtaa kysyä. Ei osaa ja jää sivuun sen takia. Menee usko omiin taitoihin.*

> *Voi auttaa kaveria, jos joku kysy. Pitäisi uskaltaa kysyä.*

Keskustelussamme kävi ilmi, että nuoret eivät käyttäneet tai tunteneet syrjäytymis-sanaa, josta päättelin, etteivät he siis mieltäneet liioin olevansa syrjäytyneitä. Voin rehellisesti todeta, että olin helpottunut nuorten vastauksista. Projektin työntekijä haluaa myös tuoda esiin kantansa syrjäytymis-sanan varovaisesta käytöstä. Hän mieluummin puhuu osaavista ja taitavista nuorista, joita ei aina osata tulkita oikein. Nuorisotyöntekijän antaman esimerkin mukainen nuori saattaa olla koululla akuutissa tilanteessa ja koulun ulkopuolinen toimija voi mukaantulollaan estää vakavan tapahtuman äärimmäistä kärjistymistä. Ennaltaehkäisy ja asiantunteva puuttuminen ongelmiin mahdollisimman varhaisessa on hankkeen toimijoiden kannalta tärkeää.

> *Mä en oo pitäny tuosta sanasta, koska sillä on aika negatiivinen leima. Ei osaa. Pitäis kysyä mitä osaa. Kysyä nuorelta mitä hän osaa.*
>
> *Kun puhutaan seiskaluokkalaisesta hankkeeseen tulijasta, niin ei voida puhua syrjäytymisestä, vaan puhutaan syrjäytymisen ehkäisemisestä ja varhaisesta puuttumisesta. Musta se ruotsalainen termi "risken att marginalisera" on parempi.*

Onko nuorten tilanteissa lainkaan oikein puhua syrjäytymisestä? Jos on, niin missä vaiheessa? Koska syrjäytymiskeskustelu viittaa yleisimmin aikuisuuteen ja aikuismaiseen yhteiskuntapositioon, on epäselvää, minkä ikäisten kohdalla on mahdollista ja sopivaa puhua syrjäytymisen riskeistä. Monien tutkijoiden mukaan nuorten kohdalla on puhuttava korkeintaan syrjäytymisvaarasta (Linnakangas & Suikkanen 2004,23).

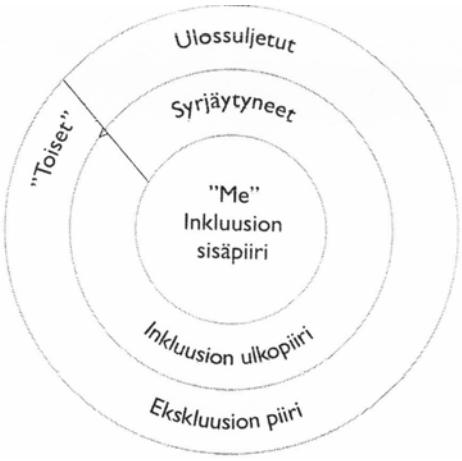
Syrjäytymisen käsite on monessa suhteessa laaja ja tulkinnanvarainen (Helne & Karisto 1992). Syrjäytyminen on kokoava käsite erilaisille sosiaalisille ongelmille. Se osoittaa, että erilaisten sosiaalisten ongelmien välillä on rakenteellisia yhtäläisyyksiä (Helne & Karisto 1992, 523). Tuula Helne osoittaa tutkimuksessaan Syrjäytymisen yhteiskunta (2004) syrjäytymisdiskurssiin sisältyvän monia paradokseja. Rajanvedot nykyisessä yhteiskunnassa ovat yhä ongelmallisem-

pia, sillä useat positiot ja paikat ovat epävarmoja. Syrjäytymiskeskustelun taustalta löytyy mm. kulttuurisia arvoja, taloudellisia ja hallinnollisia pyrkimyksiä ja muuttuvan yhteiskunnan tuottamaa epävarmuutta (Helne 2004, 51). Helneen mukaan kaikki tämä on vaikuttanut siten, että syrjäytymisdiskurssista on tullut aikalaisanalyysia tai – diagnoosia ja pessimististä lajissaan.

Käyttäessämme syrjäytymisen ilmausta tulemme piirtäneeksi inkluusion piirin ja teemme rajan, jonka toiselle puolelle syrjäytyneet sijoittuvat. Syrjäytymisen käsite on kietoutunut Helneen (2004) mukaan kaksinkertaiseen rajanvetoon, koska kaikki käsitteet ovat luonteeltaan erottelevia ja poissulkevia ja jokainen me- ilmaus erottelee ne, jotka ovat ”tuolla puolen”. Syrjäytyminen on rajaan kytkeytyvä hieman eri tavoin riippuen siitä, tulkitaanko ilmiö todellakin syrjäytymiseksi (eli marginalisaatioksi), vai ulossulkemiseksi (eli ekskluusioksi). Syrjäytymistä voidaan pitää marginalisaation suomenkielisenä vastineena, mutta se ei kuulosta yhtä kielteiseltä. Syrjäytymisestä puhuva ei välttämättä itsekään ole selvillä kummassa merkityksessä hän sanaa käyttää, mutta Helneen keräämään tutkimusaineiston mukaan suomalaisessa keskustelussa syrjäytyminen mielletään useimmiten ekskluusioksi. (Helne 2004, 170–171.)

Syrjäytymisen ongelma näkyy erilaisena ekskluusion ja marginalisaation käsitteissä (kuvio 1). Marginalisaatiomekanismin kohteet ajautuvat tai ajetaan reunalle, ei kuitenkaan sen toiselle puolelle. Syrjäytyneet ovat ikään kuin inkluusion ulkopiiriläisiä. Eksluusiolla voidaan tarkoittaa sitä, että pidetään ulkona jo siellä oleva, tai sitä, että sisällä oleva työnnetään ulos. Ulossuljetut ovat sijoittuneet ekskluusion piiriin.(Helne 2004, 172.)

Kuvio 1. Eksklusiivinen yhteiskunta (Helne 2004, 171)



Kriisin ratkaisussa on yleensä tavoitteena paluu niitä edeltävään tilaan. Rajojen selkeyttämisen sijaan olisi Helneen (2004,184) mukaan pyrittävä eteenpäin. Jospa syrjäytymistä koskeva keskustelu ja yhteisyyteen palauttamiseen pyrkivä toiminta onkin liian kiinnittynyt rajojen tekemiseen? Siksi on tärkeää, että tiedostamme syrjäytymiskeskusteluun liittyvän pysyvien rajojen luomisen vaaran.

Syrjäytymiskäsitteellä voi olla vahva yksilöivä ja leimaava sivumaku, siksi monet ovat vieraantuneet koko sanan käytöstä (Rintanen 2000, 22). Syrjäytymisen voidaan sanoa kuvaavan nyky-yhteiskunnassa Rintasen mukaan tilannetta, joka ei ole totaalinen, vaan voi ulottua vain johonkin elämänalueeseen, eikä se aina ole näkyvä sosiaalinen ongelma. Syrjäytymis- sanan käyttämisestä päätin pitäytyä yhteisissä keskusteluissamme, sillä vaikka se nuorten sanastossa puuttui, arvelin, että se ilmiönä olisi tunnistettavissa nuorten myöhemmissä kuvauksissa. Oli huojentavaa ajatella, etteivät nämä nuoret kategorioineet itseään ainakaan syrjäytyneiksi. Kaiken kaikkiaan vaikutti siltä, että tutkimukseni kohderyhmä oli positiivinen ja elämään odottavasti suhtautuva kolmikko.

Määrittelyn ongelmaa voidaan väistää ainakin osittain puhumalla syrjäytymisestä prosessina. Siinä on useita erilaisia vaiheita, vaikuttavia tekijöitä sekä ulottuvuuksia ja negatiivisesti vaikuttavien tekijöiden kumuloituva yhteisvaikutus voi johtaa vähitellen syrjäytymiseen monista yhteiskunnallisista toiminnoista. Määrittelen tätä prosessimaisuutta esittelemällä joitakin tutkimuksia ja hankkeita, joissa syrjäytymiseen ja sen ennaltaehkäisyyn on puututtu sekä tuomaan näkyviin niiden pohjalta syntyneitä ajatuksia ja toimintatapoja. Mielestäni kasvattajan ei ole tärkeintä määritellä sitä, milloin joku on syrjäytynyt vaan mieluummin nähdä syrjäytymisprosessin vaiheita.

2.2 Syrjäytymiskehitys ja ennaltaehkäisevät toimet ovat kiinnostaneet tutkijoita

Tiina Yläsen (1997) tutkimus tuo esiin kuraattorien näkemyksiä syrjäytymisestä. Syrjäytymisen kontekstina on koulu: tutkimus pohtii koulun ja syrjäytymisen suhdetta koulukuraattoreiden näkökulmasta. Kaikkien kuraattoreiden näkemyksiä syrjäytymisestä yhdistää sen prosessinomaisuus. Se on alati muovautumassa ja liikkeessä oleva tapahtumien limittäistä sarjaa, jossa alkua tai lopputulosta on vaikea tavoittaa. Prosessissa tekijöitä voi olla yksi tai useampi, mutta keskeistä siinä on toimijan suhde toiseen tai itseensä. Tutkimuksen kuraattoreiden kertomuksista löytyy yhteisiä toimijoita, jotka ovat ankkuroitavissa selkeästi kolmeen luokkaan; koulu, oppilas ja perhe. Tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia oli, että kuraattoreiden mukaan nuoret voivat olla syrjäytymisuhan alla, mutta eivät olleet syrjäytyneitä. Sen sijaan myös perheet tai päättäjät voivat olla syrjäytyneitä - toisaalta syrjäytymisen mahdollisuus on jopa kaikilla ihmisillä. (Ylänen 1997, 23–24.)

Työpajoissa ja erilaisissa nuorisoprojekteissa mukana olleiden suomalaisten nuorten elämää on ollut tutkittu viime vuosina useissa pro gradu- ja väitöstutkimuksissa ja useimmiten niissä on myös käsitelty nuorten syrjäytymiskehitystä. Valtion Nuorisoasiain neuvottelukunta Nuora tuottaa nuorten elinoloja ja asenteita koskevaa tietoa rahoittamalla ja julkaisemalla nuoria koskevaa tutkimusta laaja-alaisessa tutkimusyhteistyössä. Syksyn 2006 aikana valmistuneessa nuorisobarometrissa kysyttiin mm., mitkä ovat vastaajien mielestä pääasiallisia syitä syrjäytymiseen. Aiempiin kyselyvuosiin (1998 ja 2002) verrattuna nuorten asenteet syrjäytymisen syitä kohtaan ovat muuttuneet selvästi solidaarisemmiksi ja suvaitsevammiksi. Syrjäytymisen katsotaan entistä harvemmin johtuvan omasta syystä, kuten laiskuudesta tai epäterveellisistä elämäntavoista. (Myllyniemi 2006, 36.)

Veijola (2005) on tehnyt seurantatutkimuksen syrjäytymisvaarassa olevien nuorten elämänvaiheista vuosina 1995–2001. Nuoret osallistuivat Omaura-toimintaan ja tutkimuksessa selvitetään heidän kotitaustaa, opiskelua, elämänhallintaa, työllistymistä, perheellistymistä sekä nuorten syrjäytymiskehityksen mahdollista yhteyttä kotitaustaan. Lisäksi saadaan selville nuorten, vanhempien ja opettajien mielipiteitä projektista ja sen kehittämistarpeista. Kun arvioidaan tukitoimien todellista tarvetta yhteiskunnassamme, on mielestäni nuorten omien kokemusten selvittäminen erittäin tärkeää.

Kansanterveyslaitoksen julkaisema Tupakkakertomus (2006) on tutkimus, jonka pääpaino on nuorten tupakoimattomuuden edistämistoimien tutkimustiedossa. Siinä kuvataan tutkimukseni kannalta kiinnostavia asioita, kuten yhteiskunnan puuttumista koululaisten syrjäytymiskehitykseen, poliittisia kannanottoja ja ohjelmia sekä Suomessa toteutettuja koululaisten syrjäytymistä ehkäiseviä hankkeita. Tutkimus tuo näkyviin myös koululaisten syrjäytymiskehitystä ehkäiseviä interventioita ulkomailla ja se sisältää kirjallisuuskatsauksen nettiosoit-

teineen syrjäytymisuhan alla elävien nuorten parissa tehdyistä kansainvälisistä ja kansallisista tutkimuksista ja ohjelmista. (Joronen, Patja & Pennanen 2006)

Suomessa on toteutettu lukuisia yksittäisiä syrjäytymisen ehkäisyhankkeita. Varpun eli Varhaisen puuttumisen hankkeen (2001–2004) tavoite oli edistää lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvointia ja ehkäistä syrjäytymistä. Kouluttaminen ja varhaisen puuttumisen ja tukemisen hyvien käytäntöjen levittäminen sekä lasten ja nuorten kanssa toimivien tahojen ja henkilöiden yhteistyön kehittäminen olivat toiminnan keinoja. Hankkeen toteutuksesta vastasi julkisella sektorilla Stakes ja järjestöpuolella Lastensuojelun Keskusliitto. Järjestöjen Varpu-projekti jatkui vuoden 2005 loppuun. Varpu-hankkeessa puuttumisen ja tukemisen tarvetta jäsennettiin ns. huolen vyöhykkeistön avulla. Valtakunnallinen yhteistyö eri hallinnonalojen ja järjestöjen välillä jatkui vuosina 2004 - 2006 nimikkeellä VARPU -verkosto. Jatkossa tavoitteena on lisätä eri tahojen tietoa toistensa varhaisesta puuttumisesta ja toiminnoista, yhdistää voimavaroja em. pohjalta, tukea paikallista ja seutukunnallista kehittämistoimintaa ja vahvistaa varhaisen puuttumisen käytäntöjä peruspalveluissa ja -toiminnoissa. (Joronen, Patja & Pennanen 2006, 100.)

Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisyä koulutuksen alalla pohtinut Veijola (2003) esittää mm. erityisopetuksen kehittämistä lukioissa, peruskoulun jälkeistä nuorten sijoittumisen seurannan tehostamista sekä oppisopimuskoulutuksen räätälöimistä vaikeasti koulutettaville. Nuorten sijoittumista koulutukseen ja työelämään tulee seurata peruskoulun päättyessä, jotta ne, jotka ovat vaarassa jäädä ilman koulutusta, tavoitettaisiin ja mahdollinen syrjäytymiskehitys saataisiin katkaistuksi. Kutakin syrjäytymisvaarassa olevaa nuorta varten tulee räätälöidä erikseen urasuunnitelma. Veijolan selvityksen lopuksi todetaan, että kunnat tulisi velvoittaa keskeyttämisen seurantatyöhön lainsäädännöllä.(Veijola 2003, 65–73.)

Huolimatta siitä, että ennaltaehkäisevän työn merkitys tiedostetaan, on hankkeiden ja urasuunnitelmien toteutumisen esteenä usein rahoitus. Haastattelemani opinto-ohjaaja peräänkuuluttaa ”akvaarioajattelua, jolloin nuoret liikkuisivat siinä akvaariossa, jossa ei olisi seiniä”. Jos taloushallinnossa voisi akvaarioajattelu vallata alaa, ei talouspäälliköiden tarvitsisi niin tarkasti valvoa vain ”oman puljunsa” taloutta. Vaikka tutkimuksista ja loppuraporteista (esim. Homma hanskaan 2004) käy ilmi ennaltaehkäisevien toimien tärkeys, on ongelmana esim. toiminnan koordinointi, osin yhteistyökulttuurin kehittymättömyys ja resurssien vähyys.

Veijolan (2005, 22) mukaan huonot taustatekijät ajavat osan nuorista heikkoihin asemiin yhteiskunnassa, sillä vaikuttaviin yhteiskunnallisiin asemiin päästään yleensä vain oman tietoisen toiminnan tuloksena. On silti syytä muistaa, että syrjäytymisvaarassa olevilla, tai joillakin yhteiskunnan osa-alueilla syrjäytyneillä nuorilla on mahdollisuudet selviytyä (Lämsä 1999, 57). Voidaan sanoa, että nuoret pyrkivät rakentamaan elämänsä mielekkääksi kokonaisuudeksi joka koulutuksen avulla tai ilman sitä (Veijola 2005, 22). Tämä on asia joka usein unohdetaan syrjäytymistä ja nuoria koskevassa julkisessa keskustelussa.

3 Mikä nuoren polussa kiinnostaa? – tutkimustehtävät jäsentävät työn rungon ja raamit

Tärkeä motiivi tutkimusaiheeni valinnassa oli ilmiön kiinnostavuus ja aihepiirin tuntemus. Sitoutuminen haasteellisen tutkimuksen tekemiseen, olisi vaikeaa, mikäli aihe ei olisi itselle merkityksellinen. Tutkimussuunnitelmassa pohdin, kuinka tärkeää on esitellä toimintatapoja, joita käytetään syrjäytymisuhan alaisen nuoren auttamiseksi. Alueellinen tutkimus, seutukuntamme nuoria koskevista tukitoimista tuntui perustellulta. Olinhan jo työssäni nuorten parissa päätynyt lopputulokseen, että osalla peruskoulun päättäneistä nuorista on ongelmia koulutusväylän löytämiseksi omin avuin, ilman erityisohjausta.

Aloittelevalle tutkijalle on eduksi valita aihe, joka sivuaa hänen omaa elämäänsä. Laaja-alaisesta opettajuudesta perusopetuksessa ja nuorten kouluttamisesta työvoimapoliittisilla ohjaavan koulutuksen kursseilla kumpusi into avata joidenkin tukitoimien kohteena olleiden nuorten kokemusmaailmaa. Ajankohtaiseksi kohderyhmäksi osoittautui Sulubaa- kuntoutushankkeeseen osallistuneet (18–20 v.) nuoret, joilla oli syrjäytymisen uhkaan viittaavia ongelmia kouluttautumisensa tai sosiaalisten tekijöiden suhteen. Hankkeen toimijoiden verkostoon kuuluivat mm. koulu, nuorisotoimi, sosiaali- ja työvoimatoimi sekä KELA.

Antikainen (1998) on tutkinut oppimisen ja koulutuksen merkitystä suomalaisten elämässä. Tutkimuksessani pyrin saamaan näkyviin nuorten merkityksenantoa koulutusta kohtaan. Arvelin ilmiön kuuluvan nuoren elämäntarinasta

ja sen avaaminen elämänpolkua piirtämällä tuottaisi aineistoa, joka on nuoren kokemusmaailmaa aidoimmillaan.

Aineiston hankinnan ja litteroinnin aikana tutkimustehtävät täsmentyivät ja työni sai ansaitsemansa rungon. Sulubaa näkyy toimijoiden puheenvuoroissa ja nuorten kanssa käydyissä keskusteluissa, joita tarkastelen tutkimukseni eri osioissa. Kuvatessani nuorten ajatuksia heidän itsensä kokemina, käsitykset kouluttautumisesta ja syrjäytymistä ehkäisevistä tukitoimista tulevat kuuluviin, kuten myös muut teemat, jotka nuoret nostivat puheenaiheiksi elämäntarinoissaan. Kaiken kaikkiaan tulen tarkastelemaan tukitoiminnassa mukana olleen nuoren koulutussuhdetta hänen elämänsä kokonaisuudessa. Tutkimuksen tehtävänä on käydä dialogia em. asioiden, teorian ja viime vuosina aiheesta tehtyjen tutkimusten kanssa. Tutkimustehtävät tiivistän seuraavasti:

1. Millaiset kokemukset kuuluivat nuoren elämänpolulta?
2. Mitä merkityksiä ”Sulubaanuori” antoi elämäntarinassaan koulutukselle ja tukitoimille.

3.1 ”Koukussa” nuoren tarinaan

Kiinnostukseni tutkittavaa aihetta kohtaan on saanut alkunsa työkokemuksestani ohjaavan koulutuksen opettajana. Sain olla näkemässä ja kuulemassa tilanteita sellaisten nuorten elämästä, jotka eivät olleet peruskoulun jälkeen sijoittuneet suoraan koulutukseen tai eivät kouluttautumisesta huolimatta olleet päässeet työhön. Ohjauksen pääasiallisena tavoitteena oli antaa nuorille tukea ja apua kouluttautumista ja työnhakua koskeviin ongelmiin. Suurin osa kursseilla kohtaamistani lähes sadasta henkilöstä etsi muiden ihmisten hyväksymää yhteiskunnallista asemaa, jonka varassa voisi tulevaisuuttansa rakentaa. Saimme

yhdessä iloita piilossa olleista työpaikoista, jotka löytyivät harjoittelukokemusten avulla, tai koulutuspaikoista, joihin nuoret motivoituneina hakivat, kun olivat työharjoittelussaan saaneet ensin kokeilla ammattia.

Kun suunnittelin työmuotoja, joiden avulla saisin kursseille osallistuvien nuorten äänet ja mielipiteet kuuluviin, huomasin, että nuorilla, lähes poikkeuksetta, oli halu kertoa omasta elämästään. Jotta jokainen saattoi ilmaista kokemuksiaan, käytimme puhumisen ohella muitakin kerronnan keinoja: esitimme draamaa, leikimme, täytimme rasteja ruutuun ja piirtelimme. Hämmästykseksenі jopa ryhmän hiljaisimmat ja sulkeutuneimmat nuoret arvostivat eniten työmuotoa, jolle ensimmäisen kurssin kokelaat kehittivät nimenkin: ”Koppikuulustelu”. Intiimissä ja viihtyisässä kahvitilassa, pyöreän pöydän ympärillä, nuori sai kertoa minulle elämästään.

Yllätyin siitä, miten avoimia nuoret puheissaan olivat. Keskustelijat pitivät tärkeänä luottamuksellista ilmapiiriä ja sitä, että jokaista kuunneltiin ”aidosti”. Arvostin nuorten rohkeutta puhua ongelmatilanteistaan; he puolestaan pitivät tärkeänä sitä, etten ollut tuomari enkä moralisoija vaan kuuntelija. Kurssin lopussa laadimme nuoren kanssa tulevaisuuden suunnitelman. Sen nuori yritti rakentaa ilman aiemmin elämäänsä epäsuotuisasti vaikuttaneita seikkoja, joita olivat esim. koulupinnaus, sosiaaliset ongelmat, runsas alkoholin käyttö, väkivalta ja pikkurikokset. Nuoret, lähes poikkeuksetta, kaipasivat selkeitä uusia muutoksen tuulia silloiseen elämäntilanteeseensa.

Kun siirryin takaisin työhön perusopetuksen puolelle, puhuttivat nuorten elämäntilanteet mielessäni vielä pitkään. Kiinnostuneisuus nuorten asioihin ja erityisesti aikuistumisen pullonkauloihin, on pitänyt aistini valppaina ja avoimina nuorten eteen tehtävien työmuotojen suhteen. Olen halunnut välittää eteenpäin sanomaa nuorista, jotka voivat tahtomattaan ajautua ongelmiin. Ketään ei pitäi-

si tuomita tai osoittaa epäonnistujaksi. Sen sijaan pitäisi etsiä syitä nuoren elämään vaikuttavista taustatekijöistä. Sosiaaliset ongelmat ja perhesyyt voivat lamaannuttaa nuoren elämän ja saada hänet toimimaan vastoin omaa oikeudentajuaan. Lopulta nuoren saattaisi pelastaa tuhoisasta elämästä yhden tukihenkilön läheisyys ja tuki. Minä en uskaltaisi kulkea tällaisen nuoren ohi tekemättä mitään, jos hän apua pyytäisi.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2001, 152) toteavat, että tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdista, sillä arvot muovaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä. Kristillinen maailmankuvani ja sen arvomaailma korostaa näkemystä, että ihminen on ainutlaatuinen muiden luotujen joukossa. Uskoa ja tiedettä on turha kilpailuttaa keskenään, niin kuin usein tehdään, ne toimivat todellisuuden selittäjinä ja kuvaajina eri tasolla. Usko voi olla subjektiivisen maailmankuvan täydentäjä ja toivon, turvallisuuden sekä luottamuksen antajana omassa ulottuvuudessaan arvokas (Rauhala 1999, 66).

Vaikka nuoren ääni ei täyttäisi sopivuuden mittaa, on hänellä oikeus saada se kuuluviin; hänen tarinansa on tärkeä ja arvokas joka tapauksessa. Parikymppisenä löytynyt vakaumukseni elää 2000 lukua ja siihen on sekoittuneena jo äidinmaidossa imemääni ajattelua toimimisesta avuntarvitsijoiden puolesta. Lähimmäisten auttamistyössä mukana olevien ihmisten pyyteettömässä työssä tässä maailmanajassa konkretisoituu myös tärkeän elämänoppaan – Raamatun - opetukset. Omaan napaan tuijottaminen ja viisaat ajatukset eivät hädänalaista auta. Vuorovaikutteiset ihmissuhteet ja keskusteluun rohkaiseva ilmapiiri antavat tänään mahdollisuuden pienessä mittakaavassa tehdä työtä nuorten hyväksi ja heidän ehdoilla. Tutkimuksen avulla on mahdollista saada muutaman ainutlaatuisen nuoren elämäntarinoiden ja haastattelujen sisältöjä muille luettavaksi. Koen sen tärkeäksi tehtäväksi ja kunnioituksen osoitukseksi tämän ajan nuorille.

Historia jättää jälkensä jokaisen elämään ja kunkin nuoren tarina on valinnan tulosta. Omaelämätarinassa on läsnä nykyhetki ja aika nuoren historiallisessa, ”silloin”- kontekstissa (Hovila, 2004). Kertoja sisällyttää tarinaansa senhetkisen situaationsa pohjalta olennaisimmat asiat ja ehkä sellaiset, joita hän olettaa kysyjän haluavan tietää. Situationaalisuus on tilannesidonnaisuutta; se korostaa ihmisen olevan aina jossakin tilanteessa ja suhteessa todellisuuteen. Myös identiteetin muodostuksessa situationaalisuus on tärkeää. Uskon, että oman elämänsä läpikäyminen ja siitä kertominen mahdollistaa myös identiteetin vahvistumista ja auttaa ihmistä ymmärtämään itseään paremmin. Tutkimusprosessissa mukana oleminen ja luonteva vuorovaikutus nuorten kanssa voi muokata myös tutkijan näkökulmaa ja auttaa häntä ymmärtämään ympäröivää maailmaa ja sen ilmiöitä uudella tavalla.

Koska päätin heittäytyä nuorten ja tutkimuksen vietäväksi, halusin osoittaa sen antamalla painoarvoa nuorten esiintuomille puheenaiheille ja käyttämällä keskustelujen aikana heille tuttuja ilmaisuja, enkä pelkästään joskus omassa suussakin kankealta tuntuvaa ”tutkijakieltä”. Mikko Takalan Kouluallergia-tutkimus (1992), jonka miellän tutkimusesikuvakseni monessa mielessä, avasi minulle - aloittelevalle tutkijalle - maisemat tutkimukseen, joka oli helposti luettavissa ja koettavissa.

3.2 ”Mikään ei ole elämässä yksinkertaista” - elämäntarina suurennuslasin alle

Nuoren kertoma elämäntarina on paitsi tärkeä osa tutkimusta, myös lähtökohta nuoren kokemusmaailman ymmärtämiseksi. Tarina paljastaa myös asioita, mitä siihen ei ole kertoessa sisällytetty. Narratiivisessa lähestymistavassa saadaan

tietoa tarinan kertojan suhteesta kulttuurisiin malleihin sekä yhteiskunnan normeihin ja arvoihin. Elämäkerrallisen lähestymistavan kokonaisvaltaisuus mahdollistaa kertojan koko elämänkulun prosessin tarkastelun. On mielenkiintoista esittää nuoren kokemuksia ja ajatuksia siinä todellisuudessa, jossa hän itse elää.

Anni Vilkko on parinkymmenen vuoden aikana tutustunut satoihin omaelämäkertoihin. Hänen mukaansa tarina tapahtuu sille, joka sen kertoo. Se, miten elämä kerrotaan, riippuu kulttuurista. Voidaan jopa sanoa, että omaelämäkerta on tietyn yhteiskunnan kuva. Se ei siis ole suora heijastuma tai toistuma elämästä, eikä kerronnan oleteta kuvaavan todellisuutta sellaisena kuin kaikki tapahtui. Jos näin oletettaisiin, niin se olisi erittäin altis sen subjektiivista luonnetta koskevalle kritiikille.(Vilkko 1997, Vilkko 1992, 82.)

Onko ihminen sitä, mitä hän kokee olevansa? Rauno Huttunen kuvasi luennollaan (Kokkola, 26.4.2006) omaelämäkertaa, joka ei ole hänen mukaansa kopiointia alkuperäisestä vaan sillä on toinen tehtävä. Se on kuva, jossa näemme itsemme omina itsenämme. Tarinan kertomisessa tai kirjoittamisessa tulee näkyviin hermeneuttinen kokemus, jossa näemme tämän kuvamme aivan erilaisessa valossa. Ihmiskuvan syntymisessä on kertomuksella tärkeä rooli.

Huttunen ja Kakkori (2002, 85) avaavat Paul Ricoeurin (1984) toiminnan ajallisuuden järjestämiseen esittelemää *mimesis* -käsitettä. Käsitteeseen perustuvassa ajattelussa eritellään yksilöiden ja yhteisöjen tärkeimmät tarinat tulkittavaksi kolmessa erilaisessa jaksossa. On mielenkiintoista peilata aikamatkaani omaan minuuteen tämän käsitteistön varassa. Huomaan, miten tulkintani kokemistani asioista ovat syntyneet ja miten ne muuttuvat ja vaikuttavat minussa.

Mimesis1 tarkoittaa toimintaa sinänsä ja saman hetken toimijoiden näkökulmaa siihen. Se on elämän narratiivista esiymmärrystä, siis itse “objektiivista” tapah-

tumaa sekä toisaalta siitä samassa tila-ajassa rakennettuja tarinoita- ikään kuin näytelmällisiä juonia. Mitä olet, on sitä, millainen kuvittelet olevasi. *Mimesis2* on eräänlainen tila-aika, joka tuotetaan mimesis1:n tapahtumasta. Se on elämänkokemusten rakentamista tarinaksi. Ihminen hahmottaa itsensä niin, että siitä tulee elämän tarinaa. Se on lähtökohtaisesti systemaattista ja hypoteettista ja samalla oman minäkäsityksen rakentamista. *Mimesis2*:n kohdalla viitataan siis aina *mimesis1*:n aikaan tai tapahtumiin ja tällä tasolla tehty toiminta on avoin uusille tulkinnoille. Mukana on kuitenkin aina kertojan tulkinnallinen, moraalinen ja poliittinen näkökulma. (Huttunen & Kakkori 2002, 82–83.)

Mimesis3 tarkoittaa sitä, että kertomus siirretään tai siirtyy takaisin toimijoiden ajan ja käytäntöjen maailmaan, sitä muokataan ja tuotetaan uudelleen. Kertomusta siis sovelletaan elämään. Se on yliminän kokemus. *Mimesis3* siis toteutuu narratiivien maailman ja kuulijoiden tai lukijoiden maailman leikkauspisteessä. Tulkinnat asioista syntyvät, elävät ja vaikuttavat toisiinsa. *Mimesis1, 2 ja* 3 prosessissa ihmisessä tapahtuu muutoksia, mutta hän ei kuitenkaan muutu muuksi. (Huttunen & Kakkori 2002, 88–89.)

Omaelämäntarina prosessina ei pääty koskaan. Elämäntarina, jonka sain tänään tutkimuksessani kuulla, toisi uudelleen kerrottuna erilaisia merkityksiä ja kokemusten sävyjä näkyviin. Elämäntarinaa kerrotaan uudestaan, mutta ihminen säilyttää erityispiirteensä. Syntyy uusi *mimesis 1* ja uusi narratiivinen esiymmärrys, joka johtaa uusien elämänkokemusten rakentamisen tarinaksi jne. Omaelämäkerran tuloksena jotkut näkökulmat tulevat esiin uudessa valossa, kun jotkut jäävät piiloon. Voisi ajatella, että kun on muodostanut oman poliittisen tai uskonnollisen näkemyksen, elämä olisi yksinkertainen sovellus tästä uudesta itsensä ymmärtämisestä, mutta ”mikään ei ole elämässä yksinkertaista”. Tämän näkökulman haluan pitää mielessä koko tutkimuksen ajan. (Huttunen & Kakkori 2002, 88–89.)

4 Sulubaa-hanke tarttuu kiinni nuorten ongelmiin

Olen koonnut tähän lukuun asiantuntijoiden haastatteluista kokonaisuuden, joka kuvailee toimijoiden käsityksiä nuorista ja Sulubaa-projektin toimintatavoista. Minua viehätti ajatus rakentaa aikuistoimijoiden haastatteluihin perustuva tervetulotoivotus kaikille ”tutkimusmatkalleni” osallistuville. Näin voin samalla tarjota projektin työntekijän sekä nuorten kanssa jo pitkän tien taivaltaneen opinto-ohjaajan ravitsevia ajatuksia matkaevääksi. Joitakin toimijoiden asiantuntijanäkemyksiä käytän myöhemmin myös nuorten elämäntarinoiden rinnalla, koska heidän läsnäolonsa merkitys kuului myös nuorten polkujen eri tilanteista.

4.1 ”Maailmanlaajuisesti ihan kelpo sakkia”- Sulubaan aikuistoimijat kuvailevat hanketta

Opinto-ohjaaja kertoi haastattelun aluksi yleisesti nuorten tilanteesta. Nuorisosta on hänen mukaansa aina oltu eri meiltä ja monta mieltä. Nuoriso on aina kyseenalaistanut vanhoja totuuksia ja niin se hänen mukaansa pitää ollakin. Nuoret ovat kehittäneet vanhojen totuuksien tilalle omat uudet, jotka parin kolmenkymmenen vuoden kuluttua raivataan taas uusien totuuksien tieltä. Näin kehitys hänen mukaansa kulkee ja sitä ei voi pysäyttää.

> *Miten minä näen nuorison tilanteen tänä päivänä Suomessa ja erityisesti se 15–20%, joka on sosiaalisen kasvun ja kehityksen osalta vähälle jäänyt. Heti nyt alkuun sanon, että minun mielestäni suomalainen nuoriso maailmanlaajuisesti on ihan kelpo sakkia. Perustelen sitä sillä, että nuoret arvostavat koulutusta, itsensä kehittämistä, tietoja ja jopa älyllisyyttä. OPO*

Minua innoitti näkemys suomalaisesta nuoresta, joka arvostaa koulutusta ja itsensä kehittämistä. Samanlaisia arvostuksia sain näkyviin myöhemmin nuorten vastauksissa ja elämäntarinoissa. Koska haastattelutilanteessa olin tutkimukseni lähtökuopissa, koin tapaamisen opinto-ohjaajan kanssa rohkaisevana sysäyksenä syvemmälle sen arvomaailman juurille, joihin olin jo uumoillut kiinnittyväni tutkimuksessani. Opinto-ohjaajan pitkän työuran kokemuksista noussut nuoren elämää kunnioittava näkökulma vahvisti sen, että nuoren elämäntarina tutkimuskohteena oli minulle oikea valinta.

> *Onko tämä sirpaleisuus nuorison vika, onko arvottomuus ja tapojen rapautuneisuus nuorison vika? Ei ole. Ei nuoriso hajota näitä perheitä, kyllä aikuiset siihen syyllisiä ovat. OPO*

Opinto-ohjaaja toi näkemyksessään selkeästi esiin aikuisten vastuuta nuorten arvottomuudesta ja tapojen rapautuneisuudesta. Nuoret saattavat paeta jopa viikonloppuisin etsimään omaa hyvinvointiaan kadulta kaveripiiristä, kun eivät sitä kotoa löydä. Hän esittää huolensa yhteiskunnan pirstaleisuudesta ja kertoo sen olevan suurempi nykynuorison ongelma, kuin nuorten kummallinen käytös. Uutta tietoa, huvituksia, kaikkia härveleitä tulvii joka suunnalta ja eletään pikavastausten aikaa. Tiedon ja elämysten tulva koskettaa kaikenikäisiä, mutta hänen mielestä varttuneempi väki osaa suhtautua informaation sekamelskaan iän tuomalla rauhallisuudella. Rauhalan (2005, 191) mukaan ajassamme näkyy suuntaus, joka ilmenee ihmisen henkisessä kehittymisessä niin, että hän ei enää usko omaan vastuuseen ja eikä luota kykyynsä kehittyä. Vaikka aikuisella on päävastuu itsensä kehittämisestä, niin yhteiskuntamme velvoittaa silti nuori-

soakin monenlaiseen vastuuseen. Tarvitaan myös näkökulmaa, joka näkee nuoren kypsymättömyyden toimia elämän solmukohdissa aikuisten tavoin.

Projektin työntekijänä toiminut nuoriso-ohjaaja kuvailee haastattelussa, miten kaikki toimijat kokivat Sulubaan ja nuorten eteen tehtävän työn arvokkaaksi ja tärkeäksi. Sulubaa-kuntoutushankkeen ensi vaiheessa (2001–2003) nuorten syrjäytymisen estämiseksi ryhdyttiin varhaisilla toimenpiteillä ja koordinoimalla tukitoimia. Hanke toi hänen mukaansa ongelmaisten nuorten ulottuville eri auttamismahdollisuuksia. Sulubaa saattoi nuoret myös jatkokoulutuksen piiriin ja tarjosi työllistymismahdollisuuksia esim. työharjoittelujen kautta. Kuntoutushankkeesta saatuihin kokemuksiin perustuen pyritään nyt kokoamaan yhteen vielä erillään olevat auttamiskeinot toimiviksi kokonaisuuksiksi kunnissa.

> *Tää vaihe on nyt siis kehittämishanke. Nuorten eteen tehtävän kehittämistyöhön ei ole juuri käytettävissä resursseja ja toimijat ovat huolissaan nuorista. Ei ehkä nähdä kehittämishankkeen tuomia mahdollisuuksia. Viiden kunnan kuraattorit tulevat suunnittelemaan, mitä näiden tavoitteiden puitteissa voisi tehdä. Kaikilla on kyllä huoli, että mitä Sulubaan loppumisen tapahtuu osalle nuorista, jotka olisivat tuen tarpeessa. PRO*

Kuntoutuskokeilu II-vaiheen Sulubaa-projektissa nuorten ongelmiin puututaan vielä varhaisemmassa vaiheessa. Kohderyhmänä ovat yläkoululle siirtyvät 13-vuotiaat että toisen asteen opiskelun aloittavat 17–19 -vuotiaat nuoret. Tavoitteena on nyt ehkäistä 13–19 -vuotiaiden nuorten koulunkäyntivaikeuksia, vahvistaa heidän sosiaalistumistaan ja tukea nuorten erilaisten valmiuksien kehittymistä. Syrjäytymisen estämiseksi ryhdytään varhaisilla toimenpiteillä ja koordinoimalla tukitoimia. Sekä koulun opinto-ohjaaja että Sulubaan työntekijä kuvaavat, kuinka toimintamallissa räätälöidään nuorelle yksilöllinen tukipaketti, joka kirjataan kuntoutussuunnitelmaan. Toiminnan sisältö ja tukiverkostot rakennetaan siten, että tavoitteet mahdollistuvat. Toimenpiteet pysyvät ajankohtaisina ja niitä voidaan tarkistaa seurannan ansiosta. Yhteistyöverkostossa

toimivat koti, koulu, työ- ja koulutuskokeilut, työklinikka, työvoimatoimisto ja sosiaalitoimi. Myös nuorisokahvila After Eight erilaisine mahdollisuuksineen, nuorisopoliklinikka ja poliisi sekä A-klinikka kuuluvat laajaan yhteistyöverkostoon (ks.Liite 1). Erittäin tärkeää on myös se, että nuoret ja heidän vanhempansa ovat keskusteluissaan suuntautuneet hankkeen kehittämiseksi. Hankkeen asemaa ja merkitystä seudullemme kuvaa seuraava kommentti:

> *Enemmän on tulijoita kuin voidaan ottaa. Ensimmäisen vaiheen tilastoinnista 70 kaavailtiin, silloin 140 meni rikki komeesti. Nyt ois vaikka kuinka paljon tulossa, mutta kun eivät rahkeet riitä, ei ole resursseja. Se poikii kyllä tulosta pitkällä jänteellä OPO*

Yhteistyö eri toimijoiden välillä on haastatteluissa näkyvä teema. Koulun ulkopuoliset tekijät olisi saatava mukaan suunnittelemaan nuoren koko elämänhallintaa. Projektin työntekijän mielestä pelisääntöjen pitää olla selvät. Jos koulu tekisi enemmän yhteistyötä esim. nuorisotoimen kanssa, niin opettaja voisi tehdä sitä, missä on hyvä ja nuorisotoimi tukisi koulun ulkopuolista toimintaa. Voisimme saada uusia keinoja käyttöön, toteaa nuorisotyöntekijä.

Koulutuskokeilu järjestetään 9-luokan keväällä ja sitä tarjotaan Sulubaassa mukana olevalle nuorelle tutustumistavaksi ja kynnyksen kaatamiseksi ammattiopintojen aloittamiseksi. Pietarsaarelaiset nuoret käyvät pääsääntöisesti ammattiopintojaan Kokkolan ammattioppilaitoksessa. Motivaatiota opiskeluun täytyy löytyä, että jaksaa pitkät koulupäivät, kun ne kuljetuksineen vievät nuoren ajan klo 7-17 päivittäin.

Koulutuskokeilu on tärkeä työkalu Sulubaassa ja näyttää siltä, että se jää elämään. Kun hanke oli uusi, sillä oli rahoitus kunnossa ja kokeilu oli kaks viikkoa ja myös ohjaajalle voitiin maksaa ohjauspalkkio. Projektin työntekijä kertoo, että toisessa vaiheessa kokeilu lyheni viikkoon. Keväällä 2006 koulutuskokeilu kutistui kolmeksi päiväksi, mutta siihen saatiin 20 oppilasta. Kokeilukoulussa ei

kukaan saa korvausta ohjauksesta, mutta Sulubaa- työntekijän mukaan nyt työtä tehdään oikeista syistä.

> *Nyt ei ole rahaa palkkioihin ollenkaan. Kaikki nykyiset koulutuskokeilut tapahtuvat maksutta ja yritetty vaan sosiaalista näkökulmaa tuoda esiin. Siitä on opelle hyötyä, kun näkee sen oppilaan vahvuuksia. PRO.*

4.2 Nuoren tulee ottaa vastuuta suunnitelmien toteutumisesta

Nuorten omien kokemusten huomioiminen ja nuorten kuuleminen on tärkeää myös siksi, että yleensä tuettu toiminta ja yksilöllinen ohjelma edellyttävät nuorten sitoutumista. Kysymys ei ole yhdensuuntaisesta avustavasta toiminnasta. Ne edut, joita nuori tukitoiminnan aikana saa, menevät jos hän ei kanna vastuuta omista toimista ja toimi yhdessä tehtyjen suunnitelmien mukaisesti. Kasvatuksellinen periaate Sulubaassa on se, että nuori ei voi vain saada asioita ilman omaa vastuunottoa. Pidän tärkeänä avata nuorten näkökulmaa vuoropuhelun tavoin toimijoiden kanssa hankkeeseen sitoutumisesta, siksi esittelen tässä yhteydessä joitakin nuorten kommentteja.

> *Kun oli se raha, niin valvontakin oli tiukka. PRO*

Projektin työntekijä kuvaili em. tavalla Sulubaan ensimmäisen vaiheen tilannetta, jolloin sopimuksen tehnyttä nuorta tuettiin KELAN maksamalla kuntoutusrahalla. Kun hän esim. soittaa nuorelle, hän haluaa tietää, onko nuori pysynyt suunnitelmassa ja jos ei niin, miksi ei. Valvomisen sijaan häntä kiinnostaa erityisesti, mitkä syyt ongelmiin taustalla vaikuttavat ja mitä asioiden eteen olisi tehtävissä. Sulubaassa, heti sen ensimmäisessä vaiheessa mukana ollut nuori, kuvailee sopimuksen mukana tuomia velvoitteita motivaation perustaksi.

Se oli sillä lailla, että tuli varotus, ku oli tullu poissaoloja. Koko aika oli tarkkailussa, että mitenkä menee ja mitenkä oli. Sitte jos tuli varoitus, niin alettiin potkimaan perseelle, että nyt siellä koulussa on oltava. Jos ei ole koulussa, niin loppuu se rahantulokin. Se oli niinku hyvä asia, se niinku ihan motivoi sitä niinku koulussa olemista ja tämmöstä.

Koulun opinto-ohjaaja kertoi, että projektissa valvottiin, onko sopimusten tehneillä jotain seikkoja, joihin pitää puuttua; jos jotain ilmeni, niin niihin tartuttiin. Joka päivä tieto on reaaliajassa. Sopimuksen rikkomisesta asiasta huomautettiin ja jos se ei auttanut, niin vanhemmille ilmoitettiin, että nyt joudutaan asioita pohtimaan uudelleen. Äärimmäisen vähän tarvittiin hänen mukaansa keppiä, enimmäkseen kyllä porkkanaa.

Pitää olla sellainen myönteinen hytinä olemassa. Jokin sanktio, joka on viritettyoikealle aaltopituudelle niin, että sillä on nuorelle merkitystä. OPO

Yleensä nuoret ovat hyvin sitoutuneita sopimukseen. Opon mukaan nuoret ovat nielaisseet koko syötin ja kokonaan. Sopimuksen mukaisesti nuori osallistui keskusteluihin, joissa oli mukana toimijoita koulusta ja Sulubaasta. Nuorisotoimistossa vanhemmat kokoontuivat säännöllisesti palavereihin, joissa he saivat vertaistukea muilta huoltajilta. Nuoret ymmärsivät nämä toimintaperusteet, vaikka heidän mukaansa ”kyttääminen” välillä tuntui ärsyttävän. Kaksi nuorista kertoi mielipiteensä valvonnasta seuraavasti:

Huomas ainaki, ettei ainakaa ollu yksin siellä. Kyllä se palaveeraaminen yhteen aikaan oli säännöllistä, mä en muista kuinka säännöllistä se oli. Oltiin juttelemas. Sitte ku ne huomas, että alkoi meneen hyvin, niin sitte ne lopetettiin ne palaveeraukset ja katottiin että mitenkä se jatkossa sitte toimii. Ja sitte soitettiin keskenämme, että mitenkä onko kaikki hyvin ja että ookko koulussa pysyny ja maistuuko koulu.

Työvoimatoimistosta oltiin kans yhteydessä. Sellainen tyyppi ois hyvä ,että se ois myös sellainen äitihahmo. Ei oo kiva, jos se on vaan sellainen valvoja.

Sulubaassa on hyvä se, kun siinä on mukana muitakin nuoria. Meinaan ku meilläkin oli niitä tapaamisisa. Oli semmonen tunne, että ku oli tapaaminen, niin oli monta isoa naista painostamassa.Ohjaavassa koulutuksesa meitä nuoria oli saman pöydän ympärillä. Se mistä aiemmin puhuttiin, että sit se oli kiva ku meillä oli paljon niitä harjoituksia. Harjoiteltiin niitä työhaastatteluja ja kaikkea.

5 Kyselyn mukaan nuoren vastuuntunto on kasvanut

Pyysin nuoria yhden tapaamisen lopussa kertomaan arvoistaan. Laatimani kyselylomakkeeseen perustuen, nuorten tuli arvioida asteikolla 1-5 mm. perheen, kodin ja ystävien vaikutusta hänen elämäänsä 5 vuotta sitten, kolme vuotta sitten ja nyt. Halusin erottaa kysymyslomakkeiden perusteella syntyneen materiaalin nuorten puhutuista elämäntarinoista, joita pidän tutkimukseni keskeisimpänä aineistona. Tämän luvun pyrkimyksenä on antaa lisätietoa nuorten arvomaailmasta ja muutoksista näiden arvojen suhteen eri ajanjaksojen aikana.

Luettuani Takalan (1992) ajatuksia ja useita Nuoran (2000,2001,2002,2006) raportteja, löysin usein tiettyjä aihepiirejä koskevia kysymyksiä ja niitä koskevia tuloksia. Halusin kokeilla, miten tutkimukseni nuoret suhtautuvat samankaltaisiin aiheisiin ja ilmiöihin, siksi laadin lyhyen, selkeän kyselylomakkeen. Kysyin nuorelta, miten hän arvottaa (ts. miten tärkeänä nuori piti) seuraavia asioita: Perhe & Koti, Kaverit, Harrastukset, Koulutus, Vastuunkanto ja lopuksi Tulevaisuudenusko. Nuoren piti arvioida myös sitä, oliko viimeisen 5 vuoden aikana tapahtunut muutosta omissa arvostuksissa liittyen näihin ilmiöihin. En pyri vertailemaan kolmen nuoren käsityksiä muiden aiempien tehtyjen tutkimusten tuloksiin, puhumattakaan yleistettävyydestä, mutta haluan tuoda esiin niiden keskeisimmät piirteet.

Perheen ja kodin merkitys nuorten elämissä näkyi seuraavasti. Nuori A antoi ainoana nuorena täydet 5 pistettä sille kaikilta ajoilta, hänen elämäntarinassaankin selvästi tuli esiin onnellisen perhetaustan kuvaus. Nuori C, jonka lap-

suuskuvauksesta näkyi turvattomuus ja perheen ongelmat selvimmin, ei nähnyt perheen arvoa kuluneiden vuosien aikana kuin jonkin verran tai vähän merkityksellisenä elämässään. Kavereiden merkitys tuli vahvana esiin A ja C nuoren arvioissa ja heidän nuoruusvaiheessa kuului tarinassakin selvästi kavereiden merkitys nivelvaiheessa peruskoulun päätyttyä. Nuori B on aina harrastanut urheilua ja se tuli näkyviin täysinä 5 pisteenä kuluneen viiden vuoden aikana. Hän kertoi, miten vieraasta kulttuurista tulleena oli vaikea löytää hyviä kavereita. Hänellä on nyt paljon kavereita, mutta heidän vaikutus omaan elämään ei ole kovin suuri.

Taulukko 1. Nuorten arvot

Anna merkityksiä taulukossa mainitulle asioille (1.-6.) Seuraavan pisteytyksen mukaisesti:	Näin ajattelin 5 vuotta sitten	Näin ajattelin 16-17 vuotiaana	Näin ajattelen Nyt: tällä hetkellä
1= ei ollenkaan 2= vähän 3= jonkin verran 4= paljon 5= hyvin paljon merkitystä			
1. Perhe ja koti	A 5 B 4 C 3	A 5 B 4 C 2	A 5 B 4 C 2
2. Kaverit	A 3 B 3 C 4	A 5 B 2 C 5	A 4 B 2 C 3,5
3. Harrastukset	A 3 B 5 C 4	A 3 B 5 C 4	A 3 B 5 C 5
4. Koulutus	A 3 B 4 C 4	A 2 B 3 C 5	A 5 B 4 C 5
5. Vastuunkanto	A 3 B 3 C 2	A 2 B 4 C 4	A 5 B 5 C 5
6. Tulevaisuudenusko	A 2 B 4 C 1,5	A 3 B 4 C 3	A 4 B 4 C 5

Koulutuksessa, vastuunkannossa ja tulevaisuudenuskossa nuoret A ja C kuvasivat ilmiöitä lähes identtisesti sen suhteen, että näiden seikkojen arvostus kasvoi kummallakin vuosien kuluessa. Nyt kummallakin oli vastuunkannon ja koulutuksen arvotus korkea 5 pistettä ja tulevaisuudenusko 4 tai 5, sen ollessa alimmillaan nuorella C jopa 1,5. Vastuunkannossa oli nuorella B myös 5 pistettä. Tasaisimmalla asteikolla arvioi elämänsä ilmiöiden merkityksiä nuori B, kun A ja C nuorten kohdalla tapahtui enemmän muutoksia.

Perhe nähdään yleensä yksilön elämässä ensimmäisenä hänen suhdettaan yhteiskuntaan välittävänä instituutiona. Keskeinen lapsen ja nuoren toimintaympäristö perheen rinnalla on vertaisryhmä, joka on suunnilleen samanikäisten lasten tai nuorten ryhmä. Vertaisryhmä on tärkeä kasvun ja kasvatuksen paikka ja jäsenten välisinä suhteina niitä on ollut kaikkina aikoina. (Antikainen 1998, 148–154.)

> *Kaveritilanne on muuttunut. Se ei välttämättä ole elävä kaveri vaan se löytyy sähköisistä viestimistä, keskustelupalstoilta. Löytyy sellainen sähköinen kaveri. Se on kontrolloimatonta, niitä on paljon. Se saattaa olla ihan harhaanjohtavaa, tahallisesti. Siellä on monenlaisia ihmisiä taustalla ankkuroituneena. OPO*

Huolestuneisuutta kaveruussuhteiden puuttumiseen tai oikeiden kavereiden korvautumiseen virtuaalikaverilla on nostettu näkyvästi esiin tämän päivän mediassa, eikä suotta. Nettiystävä, jolle uskoudutaan ja johon luotetaan voi olla todellisuudessa kaikkea muuta kuin kaveri. On lapsia ja nuoria, jotka etsivät vertaisseuraa ja kaverien hyväksyntää hinnalla millä hyvänsä. Kaverisuhteet ovat erityisen tärkeällä sijalla murrosikäisen nuoren elämässä ja kaverien hyväksyntä on korvaamatonta. Samanikäisten kaverien merkitys korostuu nuoren kasvaessa eroon lapsuudestaan ja vanhemmistaan, ja vertaisryhmä alkaakin muodostua nuorelle entistä tärkeämmäksi arvojen ja normien lähteeksi ja säätelijäksi. (Cacciatore 2005, 124.)

Aito itseys, yksilöllisyys, on Rauhalan (1999, 94) mukaan ennen kaikkea itseohjauksellisuuden saavuttamista, omien valintamahdollisuuksien ja niiden rajojen tiedostamista. Itsetiedostus on elämäntaidon välttämätön ehto. Se antaa arvoa valitsemilleen ja kehittämilleen sosiaalisille suhteille, iloitsee niistä, mutta ei elä niiden armoilla. Tämä itsensä tiedostaminen näkyy kiinnostavalla tavalla, kun esimerkin nuori kertoi kaverisuhteen syntymisestä ja katkeamisesta.

> *On mulla monta kaverii. En tykkää olla ilman kaverii. Jos tämä kaveri ei ole hyvä mä en oo sen kans.*
>
> *Mä voin antaa esimerkin jos kaveri polttaa, tai sä tiiät että se juo. Se voi sanoo sulle kokeile, sä sanot ei, sä sanot ei toinen kerta, sä sanot ei kolmas kerta ja neljäs kerta sä voitki kokeilla. Ne voi sanoo, että kokeile vain vähän. Mä pystyn sanoa ei.*
>
> *Mutta ei voi sanoa toiselle, että sä oot huono. Ei kaikkia asioita pidä sanoa suoraan.*

Aidon yksilöllisyyden huomiotta jättäminen tai aliarviointi on viime vuosikymmeninä näkynyt muotina korostaa sosiaalisuutta ja yhteisöllisyyttä ihmisen korkeimpana elämänmuotona (Rauhala 1999, 91). Koska kuitenkin situaatio eli elämäntilanne sisältää toiset ihmiset eräinä sen rakennetekijöinä, ihmissuhteiden arvoa ei ole mahdollista kieltää (Rauhala 1999, 93).

Huomasin, että nuoren vastatessa kyselylomakkeen kysymyksiin, hän koki ajan liittämisen tiettyihin tapahtumiin hieman vaikeaksi. Olin kuvitellut, että nuori kykenisi helposti muistamaan 2-5-vuoden takaiset asiat, mutta näin ei ollutkaan. Monet mielen myllerrykset ja vaikeat kokemukset vaikeuttavat nuoren kronologista ajattelukykyä. Oletin, että tietyt elämäntilanteet jäsentäisivät ja kiinnittäisivät asiat tarkkaan aikaan, mutta se ei näytä pitävän paikkansa. Uskon, että ”väärin muistaminen” tuottaa kuitenkin aitoa ja vilpitöntä puhetta. Joka tapauksessa keskustelu aika-käsitteestä sai tutkijan, joka aina taistelee kilpaa kellon kanssa, ajatusmalleille raikastavaa tuuletusta.

6 Nuorten askeleet kuuluivat elämänpolulla

Tämän kuvailevan tutkimuksen päätarkoitus oli tuoda nuoren kokemusmaailmaa näkyviin ja luettavaksi. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ovat yleistyneet sellaiset tiedonkeruutavat, joissa toimijoita yritetään ymmärtää heidän tuottamien kertomusten, tarinoiden ja muisteluiden avulla. Elämäkerrallisen lähestymistavan kokonaisvaltaisuus tuntui mahdollistavan tutkimuksessa kertojan koko elämänkulun prosessin tarkastelun.

Kertomukset ovat kulttuurin perusmuotoja ja varhaisimpia suullisen kommunikaation keinoja. Me elämme suurimman osan elämästämme maailmassa, joka on rakentunut narratiivin sääntöjen ja mekanismien mukaan, vaikka emme sitä tiedostakaan (Bruner 1996, 149.)Opimme kertojiksi jo varhaislapsuudessa ja niitä taitoja käytämme koko aikuisiän ajan. Kertomusten juonellisuus luo jännitettä tutkimukselle ja tekee tutkimusaiheesta entistä kiinnostavamman. Tarinallisuuden avulla, saadaan tietoa myös kertojan suhteesta kulttuurisiin malleihin, yhteiskunnan normeihin, arvoihin jne.

Elämäntarinoissa tutkimuksen nuoret saavat itse päättää, mistä asioista he puhuvat. He voivat kertoa heille tärkeistä asioista; miten he ovat asioita kokeneet ja miten he ovat selviytyneet elämänsä pulmatilanteista. Nuorten askeleet jättivät elämänpolkuun erilaisia jälkiä ja ne myös kuuluivat elämäntarinassa jännittävällä ja kiinnostavalla tavalla. Vankkaa perustietoa nuoren elämästä saa parhaiten kuulemalla häntä itseään. Tarkentunut narratiivinen kuuntelu herkisti tutkijan korvat tutkimustehtävien lisäksi myös muille ilmiöille.

6.1 Tutkimuksen aineistona Sulubaan nuoret ja toimijat

Aineistolähtöinen tutkimusote on perusteltavissa monesta syystä. Halusin lähteä liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä ja ilman ennakkoasenteita ja määritelmiä. Tätä perustelua käyttävät myös Eskola ja Suoranta (1998, 19) aineistolähtöiselle tutkimukselle. Heidän mukaansa aineistolähtöisyys on tarpeellista varsinkin jos halutaan saada yksityiskohtaisempaa perustietoa jonkin ilmiön olemuksesta. Koska nuoren kokemukset on saatava tutkimuksessa mahdollisimman aitoina tallennettua, on menetelmän oltava aineistolähtöinen ja kvalitatiivinen. Aineistosta nousevat teemat antavat hyvät lähtökohdat tarkastella nuorten ajatuksia, jotka liittyivät tutkimuksen pääkysymyksiin.

Hankin haastatteluaineistoni maalis -kesäkuun 2006 aikana Pietarsaaressa. Tutkimukseni liittyi Sulubaa- hankkeeseen ja nuoriin, jotka olivat osallistuneet siihen. Toivoin saavani tutkimustani varten 3-4 nuorta, joiden tukitoimet Sulubaa-projektissa olisivat olleet toisistaan poikkeavia. Otin yhteyttä nuorisoprojektin työntekijään, joka valitsi pyynnöstäni sattumanvaraisesti helmikuussa 2006 neljä nuorta lupautumaan haastateltaviksi. He kaikki olivat täysi-ikäisiä, 18–20 vuotiaita ja projektin toimijan mukaan avoimia reippaita nuoria. Pyrkimyksenäni oli tutkia ja haastatella nuoria, joiden tuen tarve, muoto ja määrä vaihtelivat hankkeessa olon aikana. Näin voisin saada myös hankkeesta ja sen kokemisesta erilaisia kuvauksia. Haastattelemalla myös hankkeen työntekijää ja yläkoulun opinto-ohjaajaa saisin lisää kokemukseen perustuvaa tietoa Sulubaan sisällöstä ja toimintatavoista.

6.2 Heijastumia narratiivisesta peilistä

Kun ensimmäisen kerran kuulin puhuttavan omaelämäkertojen analysoinnista ja narratiivisuudesta, liitin kuulemani kirjallisuuteen ja sen tutkimiseen. Koska olin aina kokenut tarinan kertomisen, kuuntelemisen ja tuotetun tarinan analysoinnin kiehtovaksi kokemukseksi, mietin, kuinka käyttää narratiivisuutta kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.

Sosiologi ja sukututkija Anna Johansson käsittelee monipuolisesti ja kattavasti teoksessaan Narrativ teori och metod (2005) laajaa narratiivisuuden kenttää. Sain selville, että kertomusten tutkimiselle eivät omistaudu enää pelkästään kirjallisuustutkijat, kielitieteilijät ja historioitsijat vaan myös humanistisen- ja yhteiskuntatieteen tutkijoissa kiinnostus narratiivisuutta kohtaan on kasvanut. Heikkisen (2001) mukaan narratiivisuutta voidaan käyttää neljällä eri tavalla tieteellisessä keskustelussa. Narratiivisuudella voidaan viitata tiedonprosessiin sinänsä, jolloin se liittyy konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. Sillä voidaan myös viitata aineiston analyysitapoihin tai sillä voidaan kuvata tutkimusaineiston luonnetta. Tämän tutkimuksen merkittävin aineisto, nuoren elämäntarina, on narratiivinen. Lisäksi käsite on usein liitetty narratiivien käytännölliseen merkityksen, jota tutkimuksessani edustaa nuorten tarinoista nousevat elämän käytännölliset merkitykset. Psykoterapia on käyttänyt käytännöllisenä työvälineenä narratiivisuutta, jolloin lähtökohtana on asiakkaan kertoma minätarina. Koska se toimii epäedullisesti hänen itsensä kannalta, on ryhdyttävä rakentamaan uutta ja paremmin toimivaa kertomusta. (Heikkinen 2001, 118)

Narratiivuus tutkimuksessani näkyy erityisesti siinä, että huomion kohteena on, millä tavalla yksilö antaa merkityksiä asioille tarinan kautta. Narratiivisessa

aineistossa tieto muodostuu usein keskustelulle siis dialogissa ihmisten kanssa. Näin kertoja ja tutkija saavat yhteisen intersubjektiivisen ymmärryksen, jossa kertoja tuo näkyviin merkityksiä omalla äänellään. Ihannetilanne olisi, että he työskentelisivät läheisesti yhdessä pitkän ajan keskustellen keskenään paljon. (Hatch & Wisniewski 1995, 113–117.)

Narratiivinen aineisto mahdollistaa nuoren elämän peilaamisen hänen itsensä kokemana. Koin siten pääseväni mahdollisimman lähelle nuoren kokemuksia ja omaa tarinaa. Narratiivinen aineisto voi olla vapaamuotoisen haastattelun tuloksena kirjoitettuja vastauksia, joissa tutkittaville on annettu mahdollisuus kuvata asioita omin sanoin (Heikkinen 2002, 19). Tutkimusaineisto voi olla myös elämäntarina tai muu dokumentti, jota ei ole edes varta vasten tehty tutkimusta ajatellen. Narratiivit voivat olla joko puhuttuja tai kirjoitettuja. Tutkimuksessa päädyin tallentamaan nuorten suullisesti kertomaa tarinaa. Koin, että se olisi näille nuorille luontevin ja helpoin tapa tuottaa tarinaa itsestään. Halusin saada tietoa nuoren elämästä ilman, että esim. kirjoittamiseen liittyvät ongelmat olisivat esteenä tutkimustiedon syntymiselle.

6.2.1 Ymmärrämme itsemme kertomusten kautta- Narratiivinen identiteetti

Identiteetin keskeisyys liittyy usein länsimaiseen tarkasteluun ja sen mukaisesti minuudesta ja identiteetistä on tullut eräs keskeinen merkityksen lähde. Ilmiötä selitetään mm. sillä, että länsimaisessa yhteiskunnassa ihmiset elävät monissa erilaisissa puheen, ajattelun ja toiminnan, konteksteissa. Se rohkaisee vahvan erillisen identiteetin rakentumiseen. Koska monet vanhat instituutiot, kuten perhemuodot ja uskonto ovat muuttuneet tai heikentyneet on sen sijaan yhä

enemmän alettu korostaa yksilöllisen persoonan merkitystä. Persoonallisen identiteettimme kautta taas rakennamme tietoisesti merkitystä elämäämme.

Heikkisen (2002, 17) mukaan me tulkitsemme maailmaamme jatkuvasti kehkeytyvinä kertomuksina. Kertomukset saavat alkunsa ja liittyvät uudelleen sekoittuen kulttuuriimme ja aiempiin kertomuksiin. Tällaista kertomusvarantoa kutsutaan hänen mukaansa tiedoksi. Me ymmärrämme itsemme kertomusten kautta ja rakennamme siten identiteettiämme. Nuori vastaa kysymykseen:" kuka minä olen?", suhteessa muihin ihmisiin ja aiempaan elämäänsä. Kun tehdään synteesi suhteessa muihin sosiaaliryhmiin ja suhteessa omaan elämään, päästään sosiaalisen ja persoonallisen eli yksilöllisen identiteetin käsitteisiin. Yksilöllinen identiteetti on tulosta koetusta elämästä (elämäkerrasta), sekä yksilöllisestä tyylistä ja ruumiin piirteistä, kuten omasta sukupuolisuudesta. Sen avulla meidät erotetaan muista ihmisistä ja elämäkerran merkitykselliset osat ovat siinä keskeistä. (Antikainen 1998, 156.)

Narratiivisessa tutkimuksessa huomio kiinnittyy erityisesti siihen, millä tavalla yksilö antaa merkityksiä asioille tarinan kautta. Narratiivisessa aineistossa tieto muodostuu usein keskustelulle siis dialogissa ihmisten kanssa. Näin kertoja ja tutkija saavat yhteisen intersubjektiivisen ymmärryksen, jossa kertoja tuo näkyviin merkityksiä omalla äänellään. Ihannetilanne olisi, että he työskentelisivät läheisesti yhdessä pitkän ajan keskustellen keskenään paljon. (Hatch & Wisniewski 1995, 113–117.)

Aika antaa perspektiivin, jolla voi erotella olennaiset ja epäolennaisesta. Tätä voi myös soveltaa myös nuoren elämään. Voimme ymmärtää elämämme menneet tapahtumat uudelleen ajattelemalla ne, ymmärtäen miksi tapahtui niin kuin tapahtui. Kertomamme tarina on rekonstruktio menneisyydestämme, mutta se tapahtuu uudessa tilanteessa, nyt-hetkessä. Se rakentuu uuden tiedon va-

lossa ja siten auttaa ymmärtämään menneen tapahtuman merkityksen selvemmin (Widdershoven 1993, 11–12). Erään nuoren mielestä hänelle oli merkityksellistä pohtia tarinassa menneitä asioita. Muistelun perusteella nuori saattoi nähdä erään ongelman ratkaisun löytymisen myötä itsessään ihmisen ”joka ei helpolla heti vastoinkäymisissä luovuta”. Hän jatkoi, että ”tuntui kivalta huomata saaneensa vaikeita asioita hyvälle mallille”.

Narratiivinen, eli kertomusmetaforaan perustuva identiteetti on keino ilmaista omaa yhtenäisyyttä ja johdonmukaisuutta niissä kokemuksissa, joita hänellä on. Tutkimuksen nuori kertoo sen elämäntarinan avulla. Tarinat, joissa ihmiset kuvailevat toimintaansa ovat useimmiten arkipäivän tapahtumiin liittyviä sekä vuorovaikutusta muiden ihmisten kokemusten ja henkilökohtaisten kertomusten välillä. Narratiivisen identiteetin avulla syntyy persoonallinen identiteetti, mutta samalla muodostuu elämän kokemuksiin yhtenäisyyttä ja jatkuvuutta. Persoonallinen identiteetti on tulosta kokemuksen ja tarinan hermeneuttisesta suhteesta. Siinä elämä antaa ainekset tarinalle, mutta myös tarina muokkaa elämää. (Widdershoven 1993, 8–9.)

Antikaisen (1998, 128) mukaan modernissa ajassa aikuistumisesta on tullut pitkä ja monimutkainen prosessi, jossa on kysymys myös vuorovaikutuksesta yksilön ja ympäristön välillä. Vaikka nuori ihminen olisi älyllisesti ja ruumiinrakenteeltaan valmis yhteiskuntaan ja sen toimintaan, moni etsii omaa paikkaansa siinä vielä pitkään (Dunderfelt 1998, 99). Kun nuori etsii minäkuvaansa ja maailmankuvaansa, hänen koko sisäinen psyykkinen maailmansa käy läpi valtavaa rakenteellista ja toiminnallista muutosta (Dunderfelt 1998, 97).

Tony Dunderfeltin (1998, 93) mukaan nuoruus on aikaa, jolloin pitää aivan kuin uudestaan oppia elämään. Oppiminen jatkuu koko elämän ajan, mutta se on erityisen kiihkeää nuoruudessa. Tässä nuoren elämänkaaren vaiheessa hän on

monien suurten valintojen ja pitkälle tulevaisuutta määrittävien asioiden edessä. Kun ensimmäisen tapaamisemme lopuksi nuoret saivat kuvailla kirjallisesti muutamalla sanalla ensivaikutelmia keskusteluun osallistuneista, kävi ilmi, että nuorista osa tunsi toisensa entuudestaan. Eräs nuorista totesi ilahtuneena toisen tutkimuksessa mukana olleen nuoren elämän muuttuneen täysin sitten viime näkemisen. Hän päätyi kuvaamaan toista nuorta ”täyskäännöksen elämässä tehneenä” ja ”olevansa onnellinen muutoksesta hänen kohdallaan”.

Yksilöllä voidaan erottaa tiettyjä käännekohtia elämänkaaressa; ne ovat tapahtumia, joiden yhteydessä tietyt valinnat ovat mahdollisia tai jopa pakollisia. Tietyt siirtymät tai elämäntapahtumat ovat ikään sidonnaisia. Siirtymiin voi sisältyä riskejä ja mahdollisuuksia ja ne voivat muovata yksilön elintapoja ja jopa identiteettiä. Identiteetti on sidoksissa sosiaaliseen tilanteeseen, se minän kokemus tietyssä elämänvaiheessa ja tiettyjen sosiaalisten suhteiden vallitessa. (Antikainen 1998, 109.)

Aivan kuten historioitsijat kertovat tarinoita yhteisestä menneisyydestämme, myös ihmiset arjessaan kertovat tarinoita omastaan. Tarinat ovat tärkeitä identiteetillemme, koska ne kertovat itsellemme ja muille ihmisille keitä me olemme. Elämäkerrat ja minäkertomukset voidaan Saastamoisen (2000, 15) mielestä ymmärtää enemmän toiminnallisen kuin kuvauksellisen tulkinnan kautta. Ne palvelevat identiteetin rakentamista tekona ja kertomusten analysointi on yksi tie identiteettityön ja kulttuuristen mallien muutoksen välisen suhteen ymmärtämiseen.

Nuorista yksi oli 18- vuotias ja kaksi 20-vuotiasta. Oleellisinta työssäni ei ole määritellä onko nuori varhaisaikuinen vai mihin sopivaan iänmukaiseen ryhmään hänet voitaisiin määritellä. Kulttuurisina määrityksinä lapsuus ja nuoruus ovat nuorempia kuin vertaisryhmät. Nuoruus on tullut kuitenkin moder-

nissa yhteiskunnassa yhä erillisemmäksi ja itsenäisemmäksi ja se nähdään keskeisiin sosiaalisiin rooleihin valmistautumisen aikana. (Antikainen 1998, 155.)

Yhteiskunnat ovat ikäkerrostuneita ja iän mukainen elämänkulun jaksotus on tullut yhä keskeisemmäksi nyky-yhteiskunnassa (Antikainen 1998, 112). Siksi tuntuukin vapauttavalta määritellä, että nuoruus on lapsuuden ja aikuisuuden välissä, tai kuten Antikainen (1998, 155) täsmentää, että nuoruus on sosiaalisessa merkityksessä hoivan, ohjauksen ja valvonnan alaisena olemisen ja vastuullisuuden välissä.

6.3 Narratiivisen haastattelun mahdollisuudet

Haastattelumenetelmään kannattaa Eskolan ja Suorannan (1998, 86) mukaan päätyä silloin, kun haluaa selvittää mitä tutkittavilla on mielessään. He lisäävät, että nykyään on siirrytty yhä enemmän keskustelunuomaisempiin haastattelutyyppeihin. Antikainen (1996, 253) kertoo oppimiskokemuksia tutkiessaan tarkastelun lähtökohtana olleen narratiiviseen haastatteluun perustuvan elämänkertomuksen, jota tarkennetaan ja täydennetään kertomusta analysoivilla puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Metodin oletetaan paitsi tihentävän myös lähentävän sitä kokemukseen ja todellisuuteen. Arvelin mainittujen narratiivisten menetelmien käytön soveltuvan tutkimukseeni ja tuottavan monipuolista aineistoa.

Nuorten haastattelutilanteissa vaihteli ja vuorotteli erilaiset työtavat. Käytin hyväkseni haastattelun suurta etua muihin tiedonkeruumenetelmiin verrattuna. Siinä voidaan Hirsjärven, ym. (2001, 192) mukaan säädellä joustavasti aineiston keruuta tilanteen edellyttämällä tavalla myötäillen vastaajia. ”Polveileva haas-

tattelu" - nimitys, joka antoi nuorelle monipuoliset mahdollisuudet ilmaista ajatuksiaan, kuvaa hyvin haastattelumenetelmiäni. Koska esim. yhden nuoren suomenkielen puhe- ja kirjoitustaito paljastui hieman puutteelliseksi jo ensimmäisessä kontaktissamme, päätin olla luova haastattelijana ja toimia jokaisen nuoren valmiuksien pohjalta.

Ihmiset lähettävät viestejä toisilleen ja ne ymmärretään eri tavalla; jokainen ihminen ymmärtää toista omista lähtökohdista käsin (Moilanen & Räihä 2001, 45). Pohdin hieman myös rooliani haastattelijana; kuinka näkyisin ja kuuluisin syntyvässä aineistossa? Jos tutkijan täydentävä kysymys saa aikaan kertomuksen, ei sitä keskeytetä johdattelevilla tai arvottavilla lisäkysymyksillä. Haastattelija on passiivinen, mutta empaattinen kuuntelija: hän rohkaisee nonverbaalilla vahvistamisella kertojaa jatkamaan. Haastattelija päättää kertomistilanteen jollakin kokoavalla kommentilla, jonka jälkeen haastattelussa voidaan alkaa tarkentaa lisäkysymyksillä avoimiksi tai epäselviksi jääneitä teemoja (Flick 1998, 99–100). Kuitenkin on muistettava, että tällä menetelmällä pyritään saamaan aineistoksi narratiiveja, joka tutkimuksessani tarkoittavat esim. selontekoja tapahtumien kulusta tai asioiden kehityksestä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on perusteltua, että tutkija antaa tarkan selostuksen tutkimuksen toteuttamisesta (Hirsjärvi, ym. 2001, 214). Pyrin selvittämään aineiston tuottamisen olosuhteet tarkasti. Perustelen myös valitsemani haastattelumenetelmät ja syyt siihen, miksi en valinnut vain yhtä tapaa hankkia aineistoa tutkimustani varten. Kuvailen tarkoin kaikki variaatiot aineistonhankinnassa, jotta lukija voisi mieltää tilanteet todentuntuisina ja saisi tuntuman tutkijan määrätietoisesta pyrkimyksestä kohti tarinan muotoista tutkimusta.

6.3.1 Ensimmäinen kohtaaminen ennakoi toimivaa yhteistyötä

Projektin nuorisotyöntekijä oli saanut luvan nuorilta yhteystietojensa välittämiseksi minulle. Maaliskuun alussa 2006 soitin neljälle nuorelle, esittelin itseni ja kuvailin hieman tutkimussuunnitelmaani, sekä esitin toiveen nuoren tulemisesta mukaan tutkimukseeni. Nuoret vaikuttivat kiinnostuneilta ja saimme sovittua ensimmäisen tapaamisen tuttuihin nuorisotiloihin saman kuun loppuun.

Tapasin kohderyhmäni ensimmäisen kerran ryhmähaastattelutilanteessa, jossa mukana oli myös projektin työntekijä. Häiriötekijät kaikissa haastattelu- ja kohtaamistilanteissa pyrin eliminoimaan valitsemalla miellyttävät ja asialliset puitteet. Kokoontumispaikka oli kaupungin nuorisotoimiston pieni kotoinen työhuone. Huoneessa oli pieni pöytä, jolle hankkeen työntekijä oli järjestänyt pientä tarjottavaa. Pöydän ympärille oli sijoiteltuna tuoleja puolikaaren muotoon, niin että istuessaan kaikki näkisivät toisensa. Haastattelupaikan tulee olla rauhallinen, ilman ylimääräisiä virikkeitä ja haastatteluun osallistuvalle sellainen, että hän tuntee olonsa turvalliseksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 74).

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein melko pieniin määriin tapauksia, analysoinnin ollessa perusteellista. Eskolan ja Suorannan (1998, 18) mielestä aineiston tieteellisyyden kriteeri ei olekaan sen määrässä vaan laadussa. Ensimmäinen haastattelu oli keskustelevaa ja avointa ryhmässä tapahtuvaa haastattelua. Avoimessa haastattelussa tilanne muistuttaa kaikkein eniten tavallista keskustelua, toteavat Eskola ja Suoranta (1998, 87).

Alku vaikutti lupaavalta: kaikki nuoret saapuivat paikalle ajoissa ja välitön tunnelma peitti tutkijaa vaivanneen pienen jännityksen. Esittelin lyhyesti itseni ja kertasin niitä asioita, joista olin puhelimessa käynyt edeltäkäsin keskustelua jokaisen läsnäolijan kanssa. Yhtä lukuun ottamatta nuoret olivat tuttuja toisil-

leen aikaisemmilta kouluvuosilta: se helpotti vapautuneen tunnelman syntymistä. Sama leppoisa ja luottamuksellinen ilmapiiri vallitsi myöhemminkin, kun tapasimme nuorten kanssa. Olin asettanut ensimmäisen tapaamisen tavoitteeksi tutustumisen ja sellaisen luottamuksen rakentamisen, joka mahdollistaisi luontevan ja vuorovaikutteisen yhteistyön. Olin varautunut tallentamaan keskustelua ja esittämiäni kysymyksiä nuorille. Mikäli nuorilla ei olisi mitään sitä vastaan, käyttäisin pientä ja hyvin tallentavaa digisanelinta jo ensimmäisessä tapaamisessa. Olin hyvilläni, ettei kukaan nähnyt sille mitään estettä; mielestäni oli tärkeää, että nuoret tottuisivat ajatukseen aineiston äänittämisestä jo ensihetkestä. Tämä päättely oli oikea, sillä muissa tapaamisissakaan nuoret eivät kyseenalaistaneet sanelimen käyttöä.

Tavattuani nuoret ensimmäisen kerran, en enää epäröinyt luovuuden ja kekseliäisyyden käyttöä tutkimuksessani riittävän aineiston hankkimiseksi. Lähtökohtana ajattelussani oli, että jokainen kohtaaminen on ainutlaatuinen ja jokaisella meistä on erilaisia tapoja itseilmaisuun. Pyrin kaikissa tilanteissa välittömän ja nuorta arvostavan ilmapiirin luomiseksi. Nuori saisi kokea, että hän on avainasemassa yhteisessä toiminnassamme ja että hän pystyy selviämään ilman suorituspaineita antamistani kysymyksistä tai muista tehtävistä.

6.3.2 Elämänpolku piirtämällä

Yksi nuorista perui tapaamisemme kerta toisensa jälkeen, vedoten useisiin eri syihin. Viimeisen tekstiviestin sisällöstä päättelin, ettei hän halua olla mukana tutkimuksessa. Vastahakoista ihmistä ei kannata suostutella liikaa, koska todennäköisesti haastattelutilanteessa hän ei olisi niin avoin, kuin elämäkertahaastattelu edellyttää (Honkonen 1995, 186). Haastateltavia nuoria tuli näin ollen tutkimukseen mukaan kolme. Vaikka käyttäisin useampia laadullisen tut-

kimuksen menetelmistä, arvelin, että pystyisin pitämään kaikki langat käsissäni aineiston kokoamisessa ja analyysissa. Tapasin ryhmähaastattelun jälkeen nuoret yksitellen kaksi kertaa. Ensimmäisellä kerralla he saivat piirtää elämänpolun, jonka oli tarkoitus pohjustaa toisen kerran haastattelutilanteessa kerrottavaa oman elämän tarinaa.

Aluksi rentoutin ilmapiirin ja kyselin nuorten kuulumisia ja kerroin omasta työpäivästäni. Sitten kerroin päivän tehtävästä, johon jokainen nuori tuntui asennoituvan myönteisesti. Annoin tuotosta varten A3 piirustusarkin ja lyijy- ja värikyniä ja ohjeistin nuorta piirtämään/kirjoittamaan polun, joka kuvaisi hänen elämäänsä. Hän voisi aloittaa syntymästään tai muusta haluamastaan elämänvaiheesta ja kuvata polkuunsa elämäänsä liittyviä asioita. Työskentely kesti nuorella A 40 min., nuorella B 35 min. ja nuorella C hieman yli tunnin. Jokainen teki itsenäisesti tuotostaan ja minä olin huoneessa läsnä, mutta tein omaa hiljaista työtäni hieman etäämpänä. Nuoret piirsivät kukin täysin erilaisen elämänpolkukartan. Liitteenä (2–6) olevat elämänpolkukartat kuvasivat erinomaisesti nuorten käsityksiä koulusta ja kaverisuhteista.

Kun nuori oli saanut tuotoksensa valmiiksi, kerroin, että seuraavassa tapaamisessa elämänpolkukartta on esillä ja pohjustaa nuoren kerrontaa. Se siis saisi jäädä muhimaan, täydentyäkseen puhutuksi tarinaksi kahden- kolmen viikon kuluttua tapahtuvassa viimeisessä kohtaamisessamme. Ajattelin työstön olleen osin melko rankka kokemus: olisi hyvä irrottautua aiheesta ja ”sulkea ympyrä” ennen kotiin lähtöä. Haastoin nuoren lyhyeen tutkimusaihetta sivuavaan keskusteluun kysymyslomakkeen avulla. Esitin hänelle kysymyksiä, joita olin havainnut käytettävän useissa nuorisotutkimuksissa. Olin valmistanut arviointikyselyn, jossa nuori saisi arvottaa esiin nostamiani asioita. Pyysin nuorta arvioimaan asteikolla 1–5 kysymyksen asioita elämästään 5 vuotta sitten, kolme vuotta sitten ja nyt. Minua kiinnosti mm. millainen oli perheen ja kodin sekä

ystävien vaikutus tuolloin nuoren elämässä? Tämän kyselyn sisältöä pohdin aiemmin luvussa 5.

6.3.3 Nuoren puhuttu tarina

Kun ryhdyin aineistonkeruun viimeisen vaiheeseen, olin valmistautunut huolella. Minulla oli tunne, että olimme saaneet aiemmilla kerroilla jo tarinat alkuun ja nyt jokainen nuori pääsisi lopulta puhumaan itselleen tärkeitä asioita. Kaikki saivat käyttää tarvitsemansa ajan tarinan kertomiseksi ja lupasin olla puuttumatta tai ohjailematta kertomusta. Kuten elämänpolun piirtämisessäkin, niin myös tässä vaiheessa kaikkien käyttämä aika oli erilainen: nuori A kertoi tarinaansa 70 min. nuori B 45 min. ja nuori C 130 min. Kerroin nuorille, että mikäli katsoisin tarpeelliseksi, voisin tehdä lopussa joitakin tarkentavia kysymyksiä nuoren kertomasta tarinasta, tai kysyä tutkimuksen kannalta kiinnostavia aiheita, mikäli ne eivät olisi näkyneet suoraan jo tuotetussa aineistossa. Maahanmuuttajanuoren kohdalla tarkistin ja varmistin joitakin asioita jo tarinan kertomisen aikana, sillä hän ei pystynyt samalla tavalla sujuvaan kerrontaan kuin suomea äidinkielenään puhuvat nuoret. Mielestäni rohkaisu on tarpeen jos nuori on epävarma ilmaisunsa suhteen. Tällöinkin nuori itse päättää, mitä asioita hän kertoo; tutkijan rooli on vain estää nuorta turhautumasta.

Itselläni oli haikean juhlallinen olo, kun jätimme viimeisen haastattelun jälkeen tutuksi tulleet nuorisotilat taaksemme. Mielessäni kävi ajatus, että kenties tulen olemaan jossain yhteyksissä nuorten kanssa myöhemminkin. Ainakin sovin sen, että tulen näyttämään valmiin työn nuorille ja hyväksyttämään heillä omaa elämäntarinaa koskevat lainaukset, ennen tutkimukseni ”viimeistä pistettä”.

6.4 Merkitysrakenteiden analyysi - perustelut tulkinnalle

Sosiaalisen todellisuuden ilmiöiden prosessiluontoisuuden huomioimisessa on kysymys siitä, ettei tutkimustuloksia voida pitää ajattomina ja paikattomina vaan ne muuttuvat historiallisesti ja paikallisesti (Eskola & Suoranta 1998, 16). He jatkavat, että tutkimussuunnitelma korostaa aineistonkeruun, analyysin ja raportoinnin kietoutuvan yhteen. Olin epätietoinen siitä, mitä kvalitatiivisen aineiston käsittelyn suhteen tulisi tehdä. Eskola ja Suoranta (1998, 163) lohduttivat, että kaikki laadullisten aineistojen kanssa ahertavat joutuvat tekstimassojensa ja aineistojensa kanssa samankaltaiseen tilanteeseen. Kvalitatiivista tutkimusta tekevä törmää usein myös tulkintaongelmiin aineistonkeruuvaiheessa, koska aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat niin tiiviisti toisiinsa (Mäkelä 1992, 44). Kun sulattelin edellä mainittuja ”viisauksia” ja kuulemaani sekä litteroimaani aineistoa nousi näkyviin aiheita, jotka vaikuttivat oleellisilta tutkimusongelmien kannalta. Tavoitteenani oli ollut tallentaa nuoren kertoma elämäntarina ja ryhtyä kuvailemaan ja tulkitsemaan syntynyttä tarinaa tutkimusongelmista käsin. Mitä seuraavaksi tekisin näillä syntyneillä teemoilla?

Aloin etsiä analysointitapaa, jonka avulla voisin nostaa esiin ilmiöiden merkityksiä, joita nuoret tarinoissaan kuvasivat. Kun tutkimuksessa käytetään elämäntarinaa, se tuo nuoren asioille ja ilmiöille antamia merkityksiä tutkittavaksi (Hovila 2004, 88–87). Toisaalta, aineistoni oli narratiivinen ja olin harkinnut analyysistä myös narratiivista. Narratiivien analyysissa lähestytään kertomusta luokittelemalla kertomus erillisiin luokkiin, joka voi tapahtua esim. tapaustyyppien ja kategorioiden avulla, mutta narratiivisessa analyysissa painopiste on aineiston kertomuksen perusteella syntyneen uuden kertomuksen tuottamisessa(Heikkinen 2001, 122). Koska tutkijoiden on tiedostettava kuvaustapojensa

valinnaisuus ja perusteltava valintansa, haluan hieman taustoittaa, millaisia huomioita tein, ennen päätymistäni merkitysrakenteiden analyysiin.

Johansson(2005, 288) esittelee analyysimalleja, jotka pohjautuvat kolmen psykologin malliin, jolla luokitellaan ja järjestetään erilaisia narratiivisia analyyseja (Lieblich, Tuval- Mashiach & Ziber 1998, 12–14). Vilkko (1992, 93) taas kuvailee suullisen kerrontaan kehitettyä yksinkertaista kerrontaskeemaa. Se on peräisin W. Labovin ja J. Walentskyn lineaarisesta kerrontamallista ja T. A. van Dijkin hierarkkisen kerrontapuun kategorioista (Labov & Walentsky 1973/1967; Labov 1972; van Dijk 1980). Sen perustana on ensin mainittujen tutkijoiden suulliseen kerrontaan kehittämä yksinkertainen kerrontaskeema, jota Vilkko on tukenut van Dijkin tekstilingvistisillä säännöillä. Kerronnan kulku voidaan jakaa sopiviin jaksoihin kerrontaskeeman avulla, joka auttaa kertomuksen jaksottamista ja tematisointia. (Vilkko 1992, 93)

Mietin, miten hahmottaa tapahtumarakenne, johon liittyy sitä kehystävä ja määrittelevä aines ja kertomusmaailman temaattiset rakenteet? Nuorten kertomuksissa on kyse inhimillisen toiminnan kuvauksista. Kuvaamisessa käytettäviä kategorioita ovat puitteiden ja taustan määrittely, tapahtuma tai tapahtumasarja sen tulos sekä kertojan arviointi kerrotusta (Apo 1992, 62–80). Vilkon (1992, 81) mukaan yksittäisen juonen kuvaaminen ei ole kovinkaan kiinnostava tutkimusongelmana, mutta kertomusmaailman tarkempi kuvaus nostaa esiin muita asioita. Näiden perusteella voidaan määritellä esim. tapahtumien, toimijoiden, ajan ja paikan ominaisuuksia. Kertomusmaailma tulee työssäni esiin nuorten suorassa kerronnassa ja tulen kuvailemaan joitakin em. ominaisuuksista, mutta tärkeää on kuitenkin saada kertomuksen sisältö pysymään samanlaisena.

Mielestäni tulkintaprosessia tapahtuu jo, kun tutkija perehtyy aineiston lukemiseen tai katsomiseen. Entä analyyttisempi rakenteiden tulkinta? Referoivatko kaikki tutkijat kertomustekstit samalla tavalla tai näkevätkö he esim. kertomusten fiktiivisyyden samoin? Kertomusrakenteita jäsentäessä on tutkijan jaksotettava tarina osiin ja tulkittava niitä. Omaelämäkerran sisältö esitetään aina jonkin narratiivisen struktuurin eli kertomusrakenteen varassa. Rakennepiirteet kertomuksessa ovat yhteiskunnallisesti relevantteja, kuten sen tapahtuma-aineskin. Vielä on huomattava, että elämälle annetut merkitykset sijaitsevat sekä tarinan osien sisällä että niiden välisissä suhteissa.

Arkielämässä toimimme luontaisen ymmärryksemme mukaan. Hermeneuttisessa kirjallisuudessa sitä nimitetään esiymmärrykseksi. Tutkimukseni yhteydessä tarkoitan sillä sellaisia luontaisia tapoja, joilla voin ymmärtää tutkittavaa asiaa jo ennen tutkimusta. Emme ehkä pystyisi ymmärtämään elämää, jossa ei olisi meille mitään tunnistettavia asioita. Merkitysten ymmärtämisen lähtökohtana on se, mikä on yhteistä ja tuttua tutkimuskohteelle ja tutkijalle (Laine 2001, 31).

Jotta ymmärtäisimme ihmisen toiminnan tarkoituksen, kysymme millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. Kokemukset muotoutuvat merkitysten mukaan; nämä ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä joistakin inhimillisen elämän ilmiöistä, johon saattaa liittyä ongelmia tai kehittämistarpeita(Laine 2001, 42–43). Esimerkiksi nuoren kouluttautumiseen liittyvät asiat ovat kokemusta, josta voi tehdä merkitysanalyysin. Havainnoin yksityiskohtaisemmin kouluttautumiseen liittyviä mainintoja ja kiinnostavia merkityksiä, kuten uuden oppiminen, mielekkään tekemisen ja ammatin hankinnan. Analyysin avulla pyrin selvittämään, millaisia merkityksenantoja nuorilla on ollut kouluttautumista kohtaan, entä millaiset kokemukset (esim. sosiaaliset) vaikuttavat ilmiön taustalla. Merkitys-

ten tutkimisessa oletetaan, että ihmisten toiminnat ovat tarkoitusperäisiä ja maailma, jossa elämme näyttäytyy meille merkityksinä (Laine 2001, 28).

Tutkittavat ilmiöt muodostuvat monista erilaisista merkityksistä, jotka tulivat esiin aineistonhankinnan avulla. Kokonaisilmiö hahmottuu selvemmin, jos pystyy jäsentämään sen osiksi monesta eri näkökulmasta. Tutkijan- minunkin- on päästävä irti omista ennakkoluuloista ja pinttyneistä tavoista ymmärtää toisia(Laine 2001, 33). Merkitykset ovat osittain tiedostettuja, osittain piileviä; ne myös liittyvät toisiinsa muodostaen merkitysrakenteita. Tutkittaessa merkityksiä, joita nuori antaa kouluttautumiselle, on ne suhteutettava hänen muihin merkityksenantoihin omassa elämässään. (Moilanen & Räihä 2001, 45.)

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 138) esittelevät Miles ja Hubermanin (1994,245–246) merkitysten tuottamisen tekniikasta joitakin esimerkkejä: 1. toistavuuden ja teemojen etsintä, 2. sen tarkasteleminen, mitkä asiat ja ilmiöt esiintyvät yhdessä, 3. metaforien luominen, 4. laskeminen ja 5. vertailujen ja kontrastien tekeminen. Analyysivaiheessa tarkastelen mm. piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle ja tyypittelen tapauksia sen perusteella. Aluksi esiin nousi lähtökohtateemoja, mutta esiin tuli lisäksi muita mielenkiintoisia teemoja. Haastatteluaineistosta nousevien asioiden tarkastelu suhteessa toisiinsa on analyysin ehkä olennaisin osa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 174). Jollei sitä tehdä jää analyysi puolitiehen ja on ulkokohtaista.

Merkitysten tulkinnassa on hyötyä rikkaasta ja monipuolisesta aineistosta(Moilanen & Räihä 2001, 53). Kolmen nuoren ja kahden toimijan haastattelut ovat tuottaneet runsaan aineiston. Aineiston keräämisessä oli käytössä monipuoliset aineistonkeruumenetelmät, jotka osaltaan rikastuttavat tutkimusta ja mahdollistavat merkitysrakenteiden analyysin. Voisin analyysissa pohtia nuorten kertomusten taustaa, puitteita, mutkistavia tekijöitä, tulosta ja päätäntää.

Luin tutkimusaineistoa siten, että yhden nuoren tuottama kokonaisuus sai elää ja puhua rauhassa minulle. Siirryttyäni toisen nuoren elämäntarinaan ”unohdin” aiemmin työstetyn elämäntarinan. Pidin tärkeänä sitä, että käytin paljon aikaa jokaisen nuoren henkilökohtaisessa ”puhuttelussa”. Kun olin purkanut aineistot kokonaan, tein löytöjä, jotka aineiston keruuvaiheessa olivat jääneet huomaamatta. Eskola (2001, 133) ehdottaakin, että aineistot kannattaa purkaa kokonaan eikä ajatella etsivänsä niistä myöhemmin täydennystä. En siis pyri tutkimuksessani systemaattiseen tekstianalyysiin, mutta kertomuksen ”mielen” tulkinta onkin toinen juttu. Elämäntarinojen sisältöä en tule vertailemaan sinällään toisiinsa, enkä esim. nuorten ilmaisutaitoja keskenään, vaan nostan esiin tutkimukselle oleellisia teemoja. Arvonantoni nuorten tuotoksia kohtaan haluan näkyvän tavassani analysoida aineistoa.

Klaus Mäkelän (1992, 44–45) mukaan vertailu voi tähdätä yhtäläisyyksien tai erilaisuuksien havaitsemiseen. Yhtäläisyyksien etsiminen arkiajattelun erillään pitämistä ilmiöistä, on yksi sosiologisen mielikuvituksen tehtävistä. Hän jatkaa, että hankkeet tähtäävät hyvin abstraktien yhtäläisyyksien osoittamiseen, mutta myös alemmilla yleistystasoilla on valaisevaa löytää yhtäläisyyksiä. Minun tutkimuksessani vertailu ei tarkoita sitä, että se pyrkisi tyhjentävästi kuvaamaan ilmiöitä. Kuitenkin erilaisuuksien etsintä mielestäni kannattaa - silloin myös samanlaisuus jäsentyy rikkaammin. Aina ei verrattavia asioita voida lyödä lukkoon suunnitteluvaiheessa, vaan ne täsmentyvät tutkimuksen aikana, näin minullekin kävi. Jaoin litteroinnin jälkeen teemat pääryhmiin, kuten lapsuuden kuvaukset, lapsuuden koulu, yläkoulun kuvaukset, tulevaisuuden näkymät, maininnat Sulubaasta ja tukitoimista. Analyysin edetessä liitin keskeiset sisällöt ja ajatukset keskeisiksi merkityksiksi, yhdistin ne tehtyihin tutkimuksiin ja laajempaan teoreettiseen yhteyteen; vielä lisäsin sekä syvensin tutkijan omaa tulkintaa.

Kiintyminen nuorten tarinoihin, ei tehnyt helpoksi tarinallisten palasten erottelemista, mutta se oli ainut tie merkitysrakenteiden etsimiseksi ja vertailun tekemiseksi. Nuorten piirtämissä elämänpoluissa(ks. Liitteet 1–5) näkyi myös erilaisia sisältöjä ja myös tuotosten ulkoinen ilme oli puhutteleva. Aineiston keruun aikana koin huimia hetkiä ja kertomusten osittamisista huolimatta syntyy kokemus tarinan kehittymisestä. Yritin saada saman jännittyneisyyden ja juonellisuuden säilymään, joka kantoi jokaisen nuoren kerrontaa tarinan loppupisteeseen asti. Lopulliset omatarinat saivat minut hiljaiseksi ja nuoren oma ääni sekä ajatukset jäävät vaivaamaan jännittävällä tavalla.

7 ”Ihan tästäkö nyt aloitan? ”- Nuoret kertovat lapsuudestaan

Esittelen seuraavissa luvuissa 7–10 aineistoista esiin nousseita teemoja. Tutkimuksen nuoret kertoivat avoimen rohkeasti itsestään ja ajatuksistaan; tämä muovasi aineiston sisällöltään sellaiseksi, että monet yksittäiset kuvaukset ja tapahtumat jouduin määrittelemään sisällön arkaluontoisuuden perusteella salaisiksi. En voi enkä halua näyttää lukijoille asioita, joista nuori tai hänen perheensä olisi helposti tunnistettavissa. Olin antanut tutkimukseen osallistujille nimien sijasta kirjaintunnukset A, B, C. ja suunnittelin käyttäväni kaikissa tutkimuksen vaiheissa näkyvästi näistä nuorista samoja tunnisteita. Kirjainjärjestys perustuu siihen, että A oli ensimmäisenä yksilöhaastattelussa, B toisena ja C viimeisenä. Kun kokosin analyysiosaa ja käytin paljon suoria sitaatteja, totesin, että nuoret saattaisivat olla tunnistettavissa puhetavoistaan. Koska halusin taata nuorten anonymiteetin, aloin tiivistää tarinointia ja poistin tunnisteet.

Elämänkulun käsite on Antikaisen (1998, 15, 101–103) mukaan yksilön elämänkulkua merkittävien siirtymien, joita ovat mm. syntymä, kouluun meneminen, työelämään siirtyminen, jaksottama. Elämänkulun käsite korvaa usein elämänkaaren käsitteen, koska siihen ei sisälly vahvaa ikälatausta eikä biologista kaaren metaforaa (Lappalainen 2001,9). Poimin aineiston käsittelyn alkuvaiheessa näkyviä siirtymiä jokaisesta tarinasta ja sain perusrungon teemoittelulle; näin syntyivät alkuperäiset pääotsikot aineiston analyysiosaan ja seuraavalle tarkastelutavalle. Mutta pian koin yllätyksen! Otsikoiden takaa paljastuikin muita rakenteita ja merkityksiä, joten oli perusteltua siirtää huomio näihin merkityksiin.

Elämä on merkityksellinen jo ennen kuin se on tarinoiden kohde; elämä on narratiivisesti rakentunut. Tarinasta voi kuulla merkityksellisellä tavalla sen, mistä elämästä on kysymys, toisaalta hermeneuttisen näkemyksen mukaan merkitystä ei voi olla ennen tulkintaa. Elämä ja tarina eivät siis ole erillisiä asioita, vaan ne saavat merkityksensä keskinäisen vuorovaikutuksensa kautta. (Widdershoven 1993, 4–6.)

Nuorten tapa kertoa oli hyvin johdonmukaista ja sujuvaa, siksi toivon myös tutkimukseni rakentuvan luontevaksi tarinalliseksi kokemukseksi. Rakennan kerronnan siten, että yhden teemoittelun mukaiset sitaatit ja niiden tulkinta sekä teorian osuus vuorottelevat harkitusti. Kaikki aiheet, jotka tuon luettavaksi ja pohdittavaksi ovat nuorten valitsemia ja esittämiä näkökulmia omasta eletystä elämästä.

7.1 Lapsuusmuistoja - sosiaaliset suhteet itävät kotipolulla

Nimesin nuorten tarinoissa ensin mainitun taipaleen kotipolku- nimiseksi, koska kodin ja perheen merkitys pienen lapsen elämässä, kasvussa sekä kehityksessä on olennainen. Sosiaalistuminen tapahtuu tietyissä tilanteissa ja tietyissä toimintaympäristöissä. Antikaisen (1998, 105) mukaan perhe on kaikissa tuntemissamme kulttuureissa pääasiallisin toimintaympäristö lapselle. Sosiaalistumisessa tapahtuu kehitystä ja oppimista, joka syntyy pitkälti havaitsemalla ja mallista oppimalla. Kaikki nuoret kertoivat elämäänsä varhaislapsuudesta alkaen. Vaikka jokaisen nuoren lapsuusympäristö ei ollut turvallinen, he nostivat lapsuusvuosien (3-12v.) kuvauksissa pääosaan onnelliset lapsuuskokemukset.

> *No en mä tiiä tapahtuiko jotain ihmeellistä silloin lapsuudessa. Mikä niinku hirveesti ois jääny päähän. Ei mitään mullistavaa.*

> *Ne muistaa ihan tavallisena lapsen elämänä, ainaki ne muistaa niin..*

Aluksi kuvaukset vaikuttivat niukoilta, aivan kuin nuoret olisivat yrittäneet säästellä muistojaan, mutta vähitellen tarinoista alkoi kuulua monenlaisia seikkoja. Nuoret pohtivat asioita, jotka liittyivät leikkeihin ja uuden oppimiseen. Yksi muisteli pyöräilyn alkeita, luistelua, lumipallon heittoa ja muiden talvilajien opettelua. Eräällä nuorella oli mielikuva itsestään tuhmuuksien tekijänä: hän oli heitellyt kiviä ja roiskinut vettä kadulla ihmisten päälle. Yksi nuori muisteli vivahteikkaasti toisen kotimaisen kielen oppimista ja piti sitä merkittävänä asiana myöhempää elämäänsä ajatellen.

> *On leikitty ja ajeltu pyörällä. Kaikkea muistaa sellaista mitä on oppinut, mikä on mukavaa.*
>
> *No tietenkin opin ruotsii puhumaan, ku isä on ruotsinkielinen, että oon oikeestaan kakskielinen, vaikka ei se niin hirveen vahva se ruotsinkieli oo, mutta pärjään kyllä. Sit mä puhuin äitin kans suomea ja iskänkin kans yritin, mutta sit se ei oikeestaan puhunu mun kaa suomea.*
>
> *Luistelemaan opin just sen mun kaverin kaa. Kaveri opetti mut luistelemaan, se oli ensin ite oppinu luistelemaan ja mä en tykänny yhtään ku se oli parempi luistelemaan ku mä. Käytiin luistelemassa aina sen kaverin iskän kaa ja mun iskän kaa.*

Päiväkotimuistot olivat paikoin pikkutarkkaa kuvausta ruoka-annoksista ja jälkiruuista lähtien. Kahden nuoren päiväkotimuistot kuuluivat mukavina, yksi ei sivunnut tätä aihetta mitenkään. Kuvatessaan lapsuuden leikkejä ja puuhasteluja nuorten muistot muhittuivat kertomuksiksi merkittävistä ihmissuhteista. Erään nuoren ensimmäinen lapsuusystävä on yhä hänen paras kaverinsa. Sisarukset ovat olleet kaikille tärkeitä lapsuudessa ja ovat sitä edelleen.

> *Tarhassa mä oon ollu kuulemma hirveen reipas*
>
> *Mitä nyt muistaa, että mun sisko on ollu aina yksi mun parhaimmista kavereista. Mä oon aina roikkunu sen perässä joka paikassa.*
>
> *Mä sain mun ensimmäisen kaverin, mä oon sen kans vieläki kaveri.*

Yhteinen tekeminen perheen ja ystävien kanssa kuului kaikista kertomuksista. Nuoret kaipasivat perheyhteyttä, huolimatta siitä, että joissakin kokemuksissa nuori kyseenalaisti oman lapsuuden kodin turvallisuuden ja perheenjäsenten onnellisuuden. Useimmat lapsuuden muistot liittyivät ihmissuhteisiin. Kiinnittymisen tarve omaan perheeseen oli ilmeinen, mutta myös kodin ulkopuoliset kontaktit saattoivat olla jollekin pelastustie lapsuusaikaan liittyneistä ongelmista ainakin ajoittain.

> *Sit ku ne ryyppäs ja rällästi, niin eihän se koti ollu mikään turvapaikka. Ei ollu sellasta turvapaikkaa, ei yksinkertaisesti halunnu lähteä kotiin. Silloin ei ymmärtäny muutaku olla vaan kaverilla paljon, kotiin vain meni sit ku kaveri meni nukkumaan.*
>
> *Se oli vähän sellainen jästipää (naurua). Niinku minäki oon tullu vähän siihen.*
>
> *Mutta sitä mä kauheesti kaipaan (haikeasti sanoen)kun me tehtiin kauheesti retkiä autolla perheen kans, ku oltiin pieniä.*

Suhteet omiin vanhempiin kuuluivat moniäänisinä ja niissä nuorten muistot poikkesivat eniten toisistaan. Näihin sosiaalisiin suhteisiin liittyi haikeita ja vaikeita tilanteita. Jos leikkeihin ja uuden opetteluun olivat liittyneet myönteisiä muistoja, nyt tunnemaailmoista kuvastui synkempiäkin sävyjä. Ihminen ei ole riippumaton muusta maailmasta, vaan hän on suhteessa todellisuuteen monella tavalla. Ihminen muodostaa maailman kanssa etenevien vastavuoroisten suhteiden verkoston (Rauhala 1999, 88).

Suuri osa institutionaalisia odotuksia on kasattu sen mukaan, miten ihmisen tulisi käyttäytyä kussakin iässä. Tietyt siirtymät ja elämäntapahtumat ovat ikänormitettuja. Yksilöt ottavat vastuulleen tiettyyn aikaan mm. esikoululaisen, peruskoululaisen, toisen asteen koululaisen jne. roolit. Kuitenkin jaottelu on Lappalaisen (2001) mukaan keinotekoinen ja ristiriitainen jälkimodernin yhteiskunnan todellisuudessa. Kun johdetaan ajatusta myöhempiin, niin voidaan ky-

syä, milloin ihminen on opiskelija, milloin palkkatyöläinen. Tärkeämpää olisikin hänen mukaansa miettiä, miten ihminen on pystynyt selviytymään edellisen elämänkulun ikävaiheen aikana kohdalle sattuvista ei-normatiivisista tapahtumista. (Lappalainen 2001, 42.)

7.2 Mukava alakoulu- itsen rakennusaineina oppimiskokemukset ja onnistumiset

Kun astelin koulutien alkua nuorten matkassa, huomasin, miten miellyttäviä olivat jokaisen koulutulokkaan kokemukset. Luokanopettajan ammattiin kouluttautuneena hykertelin koottuani ja kerrattuani näitä muistikuvia. Nuoret puhuivat niistä hymyilevin kasvoin ja esiin tuli selvästi se, että varsinkin alakoulun ensimmäisillä luokilla viihdyttiin.

> *Sitte aloitin koulun. Se oli hirveen mukava. Siitä on hyviä muistoja. Ensimmäiset kaksi - kolme vuotta olivat mukavia. Välitunnit pelattiin aina jalkapalloa. Kiipeilytelineet sinne värkättiin talkoilla uudet.*

Sain aineistosta kuuluviin monipuolista tietoa lapsuuden koulupolusta ja kavereista, mutta tarkempi tarkastelu osoitti myös muuta: ääntä tarinoissa käytettiin kuvauksiin oman itsensä rakentamisesta tunnustusten ja arvostusten varassa. Erään nuoren kaikki myönteiset mieleen syöpyneet oppimiskokemukset alakouluajoilta olivat tapahtuneet onnistumisina käsityössä, liikuntatapahtumissa, peleissä välitunneilla tai urheilukisoissa koulun ulkopuolella. Kirjoittamisen ja lukemisen vaikeudet kerrottiin lukiongelmien kautta. Myöhemmin sama nuori kuvasi yläkoulun ja ammattikoulun oppimiskokemuksia samansävyisinä.

> *Kolmannella saatiin alkaa tekemään puutöitä. Se oli kivaa. Tulikohan se liikunta jo, joo se tais tulla ihan heti koulun alusta. Oon tykänny aina liikkua kovasti. Välitunnit pelattiin jalkapalloa ja sählyä pelattiin kans paljon.*

Aloin harrastaa telinevoimistelua. Olin pian alottamisen jälkeen ekoisssa kisoissa . muut oli harrastanu jo kauan. Tein vaan jotakin siellä ja värkkäsin juttuja ja sainkin hopeamitalin.

Ja monesti sitä ihmeteltiin ku sitte niinku lukeminen oli vaikeeta ja kirjoittaminen tosivaikeeta, niinku neljännellä luokalla. Tuota noin niin se pitäis ihan, tässä iässsä pitäis jo osata kirjottaa ja lukeakin ihan hyvin(pohtien pitkään) , mutta se ei vaa niinku onnistunu. Mutta siinä sitte meni viiennelle luokalle. Sitte siellä, niin opettaja sano, että hänen pojallaan on tosiaan sama homma .

Onnistumisista koulussa kaksi nuorista kuvasi ensisijaisesti todistuksen ja kokeiden arvosanoilla. Vain yhdessä kertomuksessa nuori muisteli myönteistä kokemustaan opituista oppisisällöistä, muistaessaan olleensa hyvä kirjoittamisessa ja ruotsissa, sekä piirtämisessä. Myöhemmän oppimisen ja kehityksen kannalta on tärkeää, mihin suuntaan oppilaanmieltymykset ja näkemykset itsestään oppijana kehittyvät perusopetuksen aikana. On tunnettua, että menestyminen avaa monipuolisia mahdollisuuksia, mutta puutteellinen perusopetus, heikko koulumenestys ja eriasteiset tukitarpeet voivat muodostaa nuoren koulutusuran jatkamiselle esteitä. (Lappalainen 2001)

Mä katoin muuten mun todistuksia ala-asteeltakin ja katoin, mitä mulle on silloin kirjoitettu. Silloinhan ei vielä ollu numeroita. Mä oon kuulemma ollu hirveen hyvä kirjoittaan ja keksiin satuja.

Äiti ei uskonu, että mä olin saanut hyvän todistuksen.

Lapsen koulukokemuksia jo alaluokilla saattoivat sävyttää kodin ongelmat. Kuitenkin lapsi tunsi koululaisen vastuunsa ja velvollisuuden mennä kouluun. Hän piti tärkeänä sitä, että huolehti itsensä kouluun välillä ilman vanhempien panosta, eikä huonosti nukuttu yökään estänyt lasta lähtemästä kouluun.

Alko olemaan kaikkea sellasta, mulle ei tietenkään kerrottu kaikkia asioita, mutta huomas että asiat ei ollu kunnossa. Salaa kuunteli ja kyseli vanhemmilta että miten ne asiat on. Olin ite vielä ala-asteella.

Pieni kun olin niin pelkäsin kaikkia kolauksia ja muuta meteliä. Aamulla lähin itekseni kouluun. Kyllä kouluun on tullu lähettyä.

Yhden nuoren muistoista heijastui äidin kommentit lapsensa koulunkäyntiä kohtaan. Äiti oli sanonut lapsen olleen villi ja jos hän ei muuttaisi tyyliään, tulisi hänestä vielä pahempi. Hän myös kertoi, kuinka hänen koulusta poissaolleessaan muut kaverit kaipasivat häntä, sanoen ettei koulussa ole mukavaa ilman tätä. Kertojan huoli omasta tilanteesta sai yllättävän käänteen. Nuoresta iästä(9 v.) huolimatta hän koki, että mikäli ei muuttaisi toimintaansa oleellisesti, hän aiheuttaisi itselleen ongelmia: hän teki pesäeron koulukavereihinsa.

Se sano, tunnilla on tylsää, ku sä et oo koulussa. Mitään ei tapahdu, sun pitää tulla kouluun.

Mä muutuin sitte, eikä kukaan uskonu. Mä itse päätin lopettaa, mutta ei ollu niin helppo ku mä olin johtaja. Mä olin johtaja kavereitten keskellä.

Lapsen näkemykset itsestään alakoulussa ovat tutkimukseni mukaan alakoulussa myönteisiä omaa menestymistä kohtaan, kun perusopetuksen päättyessä nuoren mieli ja käsitykset itsestä oppijana ovat aivan toiset. Oppiminen koulussa on usein mielletty välineelliseksi ja yksilökeskeiseksi suorittamiseksi, koulun monimuotoisen sosiaalisen ja kulttuurisen maailman pelkistyessä (Laine 1997, 144). Merkittävät oppimiskokemukset ovat tapahtumia, joihin liittyy muutos ja niiden kautta syntyy jokin merkittävä kokemus. Tällainen muutos ja kokemus näkyi myös nuorten tarinoissa.

Antikainen suhteuttaa merkitykselliset oppimiskokemukset yksilön valtauttamiseen/valtautumiseen (empowerment), joka sisältää muutoksen ihmisen itsemäärittelyssä eli minässä ja osallistumisen kautta tapahtuvan muutoksen ympäristössä. Empowerment tarkoittaa muutosta sosiaalisissa rakenteissa, alistavien rakenteiden murtamista ja ennen kaikkea yksilön toimijuuden lisääntymistä. (Antikainen 1996, 253–254)

8 ”Kun ala-asteella oli ollu vaan pelkkiä ysejä ” – siirtymä kohti nuoruuden myllerrystä ja minuuden etsintää

Laineen (1997, 119) mukaan jotain muutosta on tapahtumassa sukupolvien välisten suhteiden ja ikärajojen määrittelyssä. Siirtymät ja rajanylitykset käyvät huomaamattomimmiksi ja liukuviksi, kun lapsuus, nuoruus ja aikuisuus täyttyvät uusin tavoin. Tutkimuksen nuorista kaksi osoitti selvästi suhtautumisensa koulunkäyntiin muuttuneen yläasteelle siirtymisen jälkeen. Kaikkien nuorten osalta siirtyminen yläkouluun koski myös koulun vaihtoa. Aluksi siirtymävaihe koettiin myönteiseksi, kunnes ”jotain” tapahtui 7 luokan jälkeen. Nuorista kaksi painotti erityisesti sitä, miten oli siihen asti koulussa menestynyt odotusten mukaisesti, mutta seitsemännen luokan jälkeen kaikki muuttui. Ylemmillä luokilla oppimisvaatimukset korostavat selvästi vuosiluokkia 1–6 enemmän kilpailua arvosanoista ja suoritusten avoimempaa vertailua suhteessa toisiin oppilaisiin. Syntyy myös uusia vertaisryhmiä oppiaineittain sekä aikaisempaa etäisemmät opettaja–oppilas-suhteet voivat lisätä epäonnistumisen kokemisen mahdollisuuksia.

> *Yläasteeen 7 luokka meni ihan hyvin ku kaikki oli ihan uutta. Sitte jossain vaiheesa kaikki ei ollukaan niin mukavaa.*

> *No sitte muutenki ku yläasteelle meni niin alkoi menee koulu kyllä huonommin. Seiskalla mä muistan vielä, että meni ihan hyvin.*

Kun kuuntelin nuoria, niin hätkähdin, miten tarkasti kahden tarinan juonet muistuttivat toisiaan. Mietin, mikä sai aikaan sen myllerryksen nuoren mielessä ja elämässä, jota hän nyt muutaman vuoden kuluttua itsekin ihmetteli. Vastaus

tuntui olevan liiankin helposti kiteytettynä yhden nuoren kommentissa, josta käsin asiaa lähestyn.

Sit tietenki alko se kapina ku meni yläasteelle.

Kysyin itseltäni, mikä ”se kapina” oli. Nuori oli lausunut asian aivan kuin varmana totuutena ja ilmiönä, joka oli ollut odotettavissa. Hän kuvaili myös sitä, miten suurin osa nuorista käy läpi vastaavanlaisen kehityksen omassa ajattelussaan. Nuoruus on Dunderfeltin (1998, 93) mukaan vaihe, jossa pitää kuin uudelleen oppia elämään. Nuoren on opittava ohjaamaan elämäänsä tietoisemmin oman yksilöllisyytensä kautta tietoisemmin suhteessa muihin ihmisiin ja koko maailmankaikkeuteen. Nuoruudessa oppiminen on erityisen kiihkeää, vaikka tätä oppimista tapahtuu koko elämän ajan.

Jollain tavalla sitä niinku..ei enää syöty samaan aikaan ruokaa kotona eikä muuta. Muutenki siinä yläasteiässä oli teini(korostaen)! Sen varmaan kaikki käy saman läpi.

Ala-asteella oli ollut sellainen tilanne, että ku oli ollut läksyjä, niin ei ollu aikaa tai mahollisuuksia tehä niitä. Kyllähän se alkoi sit heijastumaan. Ku pienestä asti oli eläny sillälailla, niin alkoihan se heijastumaan yläasteella. Ei tullut yläasteella läksyjä tehtyä, ku joskus välitunnilla kopioitua joltakin.

Myös nuoren elämän taustalla saattoi olla seikkoja, jotka näkyivät koulun käynnin ongelmina varsinaisesti vasta yläkoulussa. Vaikka nuoruusikään liittyy sisäisten ja ulkoisten syiden vaikutuksesta kasvanut jännite, nuoruusiän kriisi, tulisi nuoren osata käyttää sitä hyväkseen kasvussaan. Nämä nuoret näyttivät osanneen tämän taidon.

Kun tarkastellaan elämänkulkua, on hyvä huomata, että yksilön elämän merkitystä ja tavoitteita määrittelevät monet kontekstit. Toinen huomion arvoinen seikka on, että kasvava ja kehittymään pyrkivä ihminen ei ole vain passiivinen kokemusten vastaanottaja, vaan aktiivinen tiedon valikoija ja elämänsä kamp-

pailija. Elämänkulussa jatkuvassa vuorovaikutuksessa ovat yksilö ja elämänkokemus. (Antikainen 1998, 112.)

Elämän solmukohdat kuuluivat nuorten elämäntarinoissa nuoruusvaiheeseen - yläasteikään ja hieman sen jälkeiseen aikaan (13–17v). Ongelmat näkyivät eri tavoin ja eriasteisina. Koulunkäynti, kaverit, seurustelu, alkoholinkäyttö, rahaasiat, väkivalta sekä perheen sisäiset asiat puhuttivat jokaista nuorta. Kun analyysin alussa olin näkevinäni paljon nuorten puhetta koulusta, tarkempi havainnointi toi yhä enemmän näkyviin sosiaaliset suhteet tai harrastamisen, jotka liittyivät koulussa vietettyyn aikaan.

> *Mulla tais pysyä vielä aika hyvät numerot, mutt se oli siinä 7-8-vaiheessa, ku alko sit menee vähän huonommin, ku apasin yhen pojan, ja sillä oli aluksi ihan hyvä vaikutus, mutta sitte se muuttu. Alkoi sitte menee kouluki huonommin ja meillä oli hirveeesti riitaa äidin kans ja isän. Ja jaa. Siinä sitte tapahtu kaikkee ikävää.*

> *Sitten tuli itekin tehtyä kaikkea hulluuksia, viinankin kanssa ja kaikkea tommosta. Yläasteella ku vielä olin, niin sosiaaliviranomaiset alkoi.. alkoi niinku itellä tulla vaikeuksia.*

Kaarlo Laine (1997) on tutkinut nuorten ja koulun välistä suhdetta ja ilmiöitä, jotka liittyvät koulun arkikulttuuriin. Kouluinstituutio muuttui tutkijan mielessä monien todellisuuksien kohtauspaikaksi (1997, 133). Virallisen koulun rinnalla on monenlaisia todellisuuksia, jotka ovat yhä keskeisimpiä nuorille koulun arjessa. Tällainen ilmiö on nähtävissä aineistoni mukaan myös Sulubaanuorten elämänkertomusten lapsuus ja nuoruusvaiheen koulukuvauksissa.

> *Kun meillä oli tunti mä puhuin paljon. Kumia ja papereita tunnilla heittelin.*

Ilman vertaisryhmää ja sen merkitystä nuorille olisi vaikea käsittää koulun yhteisöllistä luonnetta. Tutkimuksia lukiessa(esim. Laine 1997, Nuoran raportit) ja arkielämää havainnoidessa on nähtävissä, että lasten ja nuorten keskinäiset suh-

teet muodostavat usealle yksilölle koulun tärkeimmän tekijän. Voi olla jopa niin, että jotkut nuoret kestävät ”varsinaisen” koulun muiden nuorten ansiosta.

> *Asuminenkin meni koko ajan huonommasta huonommaksi. Ainakin mitä mulla on muistikuva. Sit se alkoi menemään taas vähän huonommin.*
>
> *8-luokalta amiksen toiselle luokalle on kaikista kovimmat taistelut käyty. Mun isä lähti ku mä ysillä olin ja äiti ei pystyny antaa tukea, koska se tarvi ite tukea.*

Osassa nuorisoprojekteja nähdään nuoren syrjäytymisvaaran taustalla kokonaistilanne nuoren perheoloissa ja sosiaalisten verkostojen vähyys tai puute siis nuoren sosiaaliseen ympäristöön liittyvät puutetekijät. Esimerkiksi kodin ja sosiaalisen verkoston ongelmien vuoksi nuoren potentiaalit jäävät toteutumatta.

> *Mut oli se silti aika huono se mun päättötodistus, ku ajattelee. Kun ala-asteella oli ollu vaan pelkkiä ysejä.*

Nuorella kokonaisuuden hahmottaminen suhteessa koettuun onnistumiseen, epäonnistumiseen ja kokemusta vastaaviin syihin voi olla epäselvää ja mustavalkoista. Tulkinta epäonnistumisesta voi jäädä ilman varmistusta jos suhteet esim opettajiin eivät ole hyvät. Onko kuitenkaan kyseessä epäonnistuminen oppilaana, vaikkapa matematiikan oppijana, vai jokin täysin kyseisen oppiaineen ulkopuolinen syy? Odotusten ohella myös ympäristön arvot vaikuttavat nuoren toimintaan. Pidetään arvokkaana sellaista toimintaa, jota nuorelle tärkeät henkilöt kuten vanhemmat, ystävät, ja opettaja arvostavat. Toisaalta tehtävät, joissa nuori pelkää epäonnistumista tai joissa hän jää vaille tukea menettävät helposti arvoaan. (Hotulainen & Lappalainen, 2005.)

Järvisen mukaan koulutuspolitiikka on nuorten kannalta kaksijakoista näyttäytyen nuoria erottelevana ”huippujen” tuottamisena ja ”huono-osaisten” tukemisena. Toisille tarjotaan huippukoulutusta ja etenemismahdollisuuksia ja toisia yritetään pitää kiinni elämisen ja työmarkkinoiden syrjässä erityistoimenpi-

teiden avulla. Valinnan vapaus eri koulutusasteilla on antanut oppilaille oman koulutusuran suunnittelemiseksi hyvät mahdollisuudet. Unohdetaanko kuitenkin se, että kaikki oppilaat eivät kykene toimimaan itsenäisesti ja rationaalisesti niin, että osaisivat hyödyntää kaikkia mahdollisuuksia? (Järvinen 2001, 66–68.)

Takalan (1992) mukaan koulu ei tarjoa kouluallergikolle sitä, mitä hän tarvitsee tai haluaa. Oppilas ei näe syytä koulun käymiseksi, kun kokee sen vain pakkona. Sen seurauksena voi olla koulun keskeyttäminen tai vähintään alisuoriutuminen. Haastattelemistani nuorista tuli näkyviin joitakin tyypillisiä kouluallergikon piirteitä. Esim. perheen ja sosiaalisen taustan tekijät olivat vaarassa aiheuttaa ainakin yhdelle nuorelle todellisia motivaatio-ongelmia koulun suhteen. Hän oli todellisessa vaarassa luovuttaa ja antaa periksi omaa elämäänsä tuhoaville seikoille. Takalan kouluallergikko- määrittelyn mukaan nuorelle vähitellen kehittyy voimakas oppimis- ja koulukielteisyys. Hän kieltää koulun ja opiskelun arvon ja merkityksen itselleen.

Kun nuori tekee valintojaan, hän muodostaa samalla kuvaa omasta itsestään. Tämä puolestaan vaikuttaa siihen, miten nuori luo käsityksiään itsestään opiskelijana. Koulutustavoitteet ja valinnat luovat perustan hänen tulevalle elämälle. Brunerilla (1996) on vahva ajatus siitä, että koulutuksen avulla voidaan opettaa ihmisille tarinan rakentamista ja luoda heille näin uusia tapoja käsitellä oppimiselle tyypillisiä epätavallisia kokemuksia ja jopa rakentaa identiteettiä

8.1.”Silloin se yksi kesä silloin ysin päättyessä” – ammatinvalinnassa nuori jäsentää elämänrakenteita

Nuoruus muodostuu riskiksi osalle nuorista; mutta silti suuri osa nuorista elää siirtymävaiheen peruskoulusta toisen asteen koulutukseen ilman näkyvää kuohuntaa ja kasvaa tasapainoiseksi aikuiseksi. Tässä tutkimuksessa nuoruutta käsitellään yhtenä elämänvaiheena. Sen yksi keskeisimpiä kehitystehtäviä on valmistautuminen työelämään. Kouluttautuminen ja ammatinvalinta ovat nuoren elämänrakenteita jäsentävä prosessi. Peruskoulun päättymien tai siirtyminen työelämään ovat siirtymävaiheita, mutta valmistautuminen työelämään, johon kuuluvat ammatinvalinta ja kouluttautuminen on kehitystehtävä. Vaikka kehitystehtävien ja siirtymävaiheiden katsotaan liittyvän tiettyihin ikäkausiin myös niiden erottamista toisistaan korostetaan. Nuori ohjaa elämäänsä tekemällä valintoja toimien niiden mukaisesti. (Lappalainen 2001, 19–21.)

Lähestyttäessä toisen asteen koulutuksen alkua nuoren olisi kyettävä rakentamaan kokemuksistaan, palautteesta, kannustuksesta ja tuesta jäsentynyt kuva itsestä. Sen perusteella hän voisi tehdä tulevaisuuteensa vaikuttavia koulutusvalintoja. Mutta pystyykö nuori tunnistamaan ja erottelemaan vahvuuksiaan ja heikkouksiaan eri alueilla ja vertailemaan pätevyyttään tarjolla oleviin opiskelu- ja ammattivaihtoehtoihin. (Lappalainen 2001.)

Siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle on yhteishakumekanismi tutkimuksen (Lappalainen 2001,154) mukaan tulkinnut oppilaiden valmiuksia vain numeerisen tiedon varassa. Kuitenkin muunlaisen oppilasta koskevan tiedon siirtyminen olisi kaikkien edun mukaista. Sulubaassa mukana oleminen mahdollisti sen, että nuoren taidot ja valmiudet nostetaan näkyviin koulutuskokeilun avulla. Resurssit ja motivaatio kouluttautumista kohtaan on muuten-

kin nähtävissä kuin koulussa menestymisen kriteerein, mutta se vaatii erityistä siirtymävaihesuunnitelmaa (Lappalainen 2001).

Helena Helve on tutkinut 1990- luvulla nuorten asenteiden ja arvojen kehitystä ja jatkuvuutta heidän aikuistuessaan. Kun nuorilta kysyttiin kokemuksia vaikeuksista ja peloista tutkimus tuotti seuraavanlaista tulosta. Monet vaikeiksi koetut asiat nuori liitti aikuistumiseen: opiskeluun, seurusteluun ja kodin perustamiseen. Koulutus ja työelämään sijoittuminen olivat nuoren vaikeina pitämiään asioita. Vaikeuksia aiheuttivat myös vanhempien ero, alkoholin käyttö ja kireät välit vanhempiin. (Helve 2002, 144–147.)

Eräs tutkimukseen osallistuneista nuorista koki vaikeaksi sopivan opiskelualan löytymisen peruskoulun jälkeen. Hän kyllä pyrki opiskelemaan ja pääsikin, mutta paikkakunnan vaihdos ja muut muutokset elämäntilanteessa eivät onnistuneet toivotulla tavalla nuoren mielestä. Hän teki kokeilunsa tässä vaiheessa vielä ilman muiden toimijoiden tukea. Vaikeata on arvioida, miten hankkeessa mukana oleminen jo tässä vaiheessa olisi vaikuttanut nuoren sijoittumiseen koulutuksen pariin. Merkillepantavaa mielestäni on, miten kypsästi nuori osasi analysoida syitä opintouransa alkutaipaleen epäonnistumiseen.

> *Ja silleen pääsykokeet meni tosi hyvin, että tota. Oisinko mä ollu siellä pari kuukautta ja kyllä mä kavereitaki heti löysi. Se kuitenkin ku ei ne tienny mun taustaa, eikä voinu oikeen puhua asioista, enkä mä oikeestaan halunnu puhuakaa. Sit mä päätin , ku koulu alkoi mennä sielläkin vähän huonosti, tai ei vaan niinku oikeen huvittanu. Mä päätin , että tuun takas tänne ja siirryn sitte lähemmäksi samaan koulukseen.*

Mietin, pitääkö nuoren mennä toisen asteen koulutukseen välittömästi peruskoulun jälkeen vain siksi, että se on tällä hetkellä melkeinpä lakisääteistä, taloudellinen tai sosiaalinen pakko? Jos koulutuksen tavoitteena on taata kaikille oppilaille yksilöllisen kasvatuksen ja koulutuksen avulla valmiudet työelämään

ja yhteiskunnalliseen vastuuseen, tulisi myös koulutusjärjestelmää kehittää siten, että jossakin muodossa kaikille oppilaille pystyttäisiin tarjoamaan häntä kiinnostava opiskelumuoto joko toisen asteen koulutuksessa tai mielekäs vaihtoehto koulutuksen ulkopuolella.

> *Kyllä se opiskelukin kaatu, ku mä lähin suoraan tuon vaikeen suhteen päälle opiskelemaan. Vaikka ois tarvinu kavereita ja äitiäki.. Mä en tykännykään olla siellä ja en edes tykänny enää koko paikasta silloin. Äiti on syntyny siellä ja siell on mun sukulaisia. Oishan siitä varmaan nauttinu enemmän, jos asiat ois ollu paremmin. Sillä tavalla aattelin, että auttais lähtee muualle ja tavallaan aloittaa alusta muualla. Kaikki meni ehkä liian nopeeta.*

Saman peruskouluvaiheen päättyessä toisen nuoren ongelmat korostuivat kesäloman alussa. Hän ymmärsi, miten lähellä oman elämänsuunnan ”harhautuminen” oli ja huolestuneena nuori kääntyi tutun aikuisen puoleen. Vaikka hurja kesä houkutteli, huoli omasta tulevaisuudesta piti nuoren valppaana ja nuoren itsesuojeluvaisto toimi. Eduksi oli myös se, että Sulubaan myötä kesätyöpaikka oli järjestynyt kaupungilta ja koulutuspaikka ammattikoulussa odotti syksyn opintojen alkamista. Ulkopuolinen tuki ja kannustus näyttivät luovan suuntia nuoren toiveille ja tavoitteille. Vaikeuksista huolimatta nuori voi selviytyä ja siihen voi riittää, että hänellä on yksi aikuinen, joka luottaa nuoren tulevaisuuden mahdollisuuksiin (Lämsä 1999, 57).

> *Silloin se yksi kesä silloin ysin päättyessä. Alko menemään huonosti siinä yhessä vaiheessa. Onneksi sitten sain tukea ja turvaa ympärille ja porukkaa jotka tuki. Mä voin sanoa ihan suoraan, että ihan eri tilanteessa olisin nyt jos ei ois ollu tukea.*

> *Onneksi tajus tavallaan ite pyytää apua. Tuli siskoon otettua yhteyttä, se tuli kerran hakemaankin mut pois, ku olin tosi kurjassa jamassa. Ei oikeen huvittanu mikään. Siitä tuli semmonen tuki ja turva mun elämään, ku ei voinu kotona olla, niin mä olin sit siellä. Itelläkin oli alkanu olemaan jo viinan takia hankaluuksia. ei mitään isoja, mutta koulua ei tullu kunnolla käytyä*

Monet oppilaat tietävät jo vuosiluokkien 7–9 alkuvaiheessa siitä, mihin he perusopetuksesta suuntautuvat. Etenkin lukiokoulutukseen meno selkiytyy yleensä jo aikaisessa vaiheessa. Lukiossa tutkimuksen aikaan opiskellut nuori ei kokenut ongelmia suuntautumisensa suhteen. Hän tarvitsi kuitenkin aikuisen ohjausta ja tukea muiden, lähinnä sosiaalisten ja kielellisten ongelmien vaikeuttaessa jatko-opiskelusuunnitelmia perusopetuksen jälkeen.

> *Hanke on ollut mulle tärkee, mut kyllä mä oisin menny joka tapauksesa kouluun, lukioon.*

Oppilaat, joilla on vaikeuksia koulunkäynnissä, ovat usein enemmän työhön suuntautuneita. Moni heistä saa vain toiminnallisissa kouluaineissa onnistumisen kokemuksia. Kun oppilaat vaativat vähemmän teoriaa ja enemmän työtä ei välttämättä ole kyse käytännön ja teorian vastakkaisuudesta. Kysymys voi olla siitä, että opetus ei liity kunnolla oppilaiden kokemuspiiriin. Siirtymävaiheessa toiselle asteelle ei ongelmallista ole ainoastaan koulutukseen sijoittuminen, vaan ongelmia voi aiheuttaa myös koulutukseen kiinnittyminen, opiskeluun motivoituminen ja opiskelumotivaation ylläpitäminen.

> *Olin jo pienestä tykännyt väntää puusta kaikenlaista. Menin sitte ammattikoulun (poistettu) linjalle.*

Kaikki nuoret eivät ole valmiita, eivätkä ehkä halukkaitakaan tekemään tulevaisuutta koskettavia tärkeitä ratkaisuja tässä vaiheessa, vaikka sitä odotetaan yhteiskunnan taholta. Voi olla houkuttelevampaa seurata kavereiden tekemiä valintoja tai "jättäytyä" valintojen ulkopuolelle.

Vaikka kouluja käydään nykyisin enemmän ja pitempään kuin milloinkaan ennen, koulutuskaan näytä olevan riittävä ehto työmarkkinoille kiinnittymiseksi. Tämän ajan koulutuspolitiikassa koulutus mielletään välineeksi, jota kehittämällä ja hyödyntämällä voidaan edistää esim. työllisyyttä ja maan taloudellista

kilpailukykyä (Järvinen 2001, 62–63). Kun ennen saatettiin korostaa koulutuspolitiikan erillistä ja itsenäistä asemaa, on painopiste siirtynyt koulutuksen ja yhteiskuntapolitiikan sulauttamiseen.

Uskolla koulutukseen on Rinteen ja Salmen mukaan (1998) ollut hyviä ja huonoja vaikutuksia. Kattavat kouluverkostot on saatu luoduksi ja ihmisten mieliin on juurtunut ajatus yhteisestä hyvästä. Illuusiot ovat kuitenkin romahtaneet ja kouluja on syytetty mm. kyvyttömyydestä hoitaa ongelmia. Paljon vaikeampaa olisikin syytellä kalliita ja poliittisesti herkempiä yhteiskunnallisia instituutioita kuin koulutusta. Kansakunnat ovat tavoitelleet täydellistä tulevaisuutta pohtimalla kaikkinaista tulevien sukupolvien kehittämistä ja parantamista, mutta todellisuus on ankean raadollinen. Pitäisi pystyä piirtämään realistiset raamit ja suunnat sille toiminnalle, johon ihmisten harjoittama koulutuspolitiikka tosiasiassa pystyy. (Rinne & Salmi 1998, 206.)

8.2. ”Se oli kyllä sitä mitä oli ajatellukin” – kokeilun mahdollisuus johtaa sitoutumiseen ja suunnitelmallisuuteen

Tänä päivänä korostetaan kaikilla kouluasteilla oppilaiden yksilöllisten piirteiden ja tarpeiden huomioimista. Myös koulutusjärjestelmän tulisi olla joustavampi, jolloin pystyttäisiin vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja hyväksyttäisiin heidän yksilölliset ratkaisunsa (vrt. Rinne & Salmi 1998, 171).

Mistä koulutuksen keskeyttämisessä on kysymys? Usein korostetaan sitä, että keskeyttäminen voi laajentua syrjäytymiseksi koulutuspaikan etsimisen sijaan: tästä ei kuitenkaan ole kysymys aina. Osa koulutuspaikkojen etsimisestä, vaihdoksista ja keskeyttämisistä on kokeilua ja etsimistä, jolle pitäisi suoda mahdol-

lisuuksia. Nuoren kypsyys mitataan siinä, kuinka hyvin hän osaa ottaa vastuun tekemisistään ja valinnoista. (Komonen 2001, 244.)

> *Mun mielestä mä aloitin kauppiksen siinä sen jälkeen kuitenkin, mutta en mä suoraan. Mull oli jotain. Oisko se ollu se avaimet ammattiin sillon? Se ohjaava koulutus. Koska se oli ohjaavan koulutuksen jälkeen, kun me kaveri kaa päätettiin kokeilla merkonomin koulutusta.*

> *Se oli mulla semmonen vaihe, ja sit muutenki tuli , ku mä päätin,että haluun oman asunnon Joo silloin mä muutin omaan asuntoon vuokralle. Siihen aikaan mä kävin siellä kauppiksessa ja aloin tän poikakaverin kanssa. Mut ei silloinkaan oikeen maistunu se koulunkäynti (naureskelee). Niin mä en tiiä mikä siinä on.*

Nuoren jatkokoulutuspaikan löytämistä helpottavat tutustumisjaksot ammatillisessa koulutuksessa tai työpainotteinen kouluvuosi. Nämä järjestelyt ovat mahdollisia mm. oppilaille, joille on tehty henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli hojks, yleisopetuksen oppilaille laadittavat oppimissuunnitelmat ja lisäopetuksen opinto-ohjelma. Sulubaalaisten kohdalla projektissa mukana oleminen auttoi tulevan opinahjon valitsemisessa, vaikka koulun valitseminen ei jokaisen kohdalla johtanutkaan tutkintoon ko. koulussa.

Sulubaanuoren vastaanottava oppilaitos valmistautui etukäteen nuoren kohtaamiseen, yksi nuorista kertoi, miten hän hankkeen avulla sai asioitaan etukäteen uuden opinahjon tiettäväksi. Hän kertoi tutustuneensa ammattikoulussa ”kuraattoreihin sun muihin”, jonka jälkeen tehtiin selvä suunnitelma ja selvitettiin projektin toimijoiden kanssa, mikä oli tilanne ja ”homman nimi”. Hänen kotitaustansa oli tiedossa, eikä tarvinnut puhua, jos halusi vaieta joistain asioista. Oppimisvaikeuksiin liittyvistä asioista oltiin koulussa ajan tasalla ja se tuntui yhdestä nuoresta tärkeältä asialta; hän toi sen useaan kertaan tutkimuksen kuluessa esiin.

> *Oli lukihäriö ala-asteella. Lukeminen ei oikeen onnistunu. Ja sitte ne siinä projektissa olijat tai niinku vetäjät, niillä oli tiedossa se. Ja tuota noinniin, yläasteella*

niin niillä oli kans tiedossa se ku, ja sitte sen takia se opo niinku varmaan rupes niinku, ottamaan mua siihen projektiin mukaan.

Hän sai tehdä kokeet suullisina, jolloin vaikealta tuntunut kirjoittaminen ei estänyt tiedollista menestymistä. Nuori koki, että hänen tilanteestaan oltiin oikeasti kiinnostuneita ja siksi sopimukseen sitoutuminenkin tuntui tärkeältä.

Ja oikeesti niinku katottin, että lähtis nuorella menemän koulussa hyvin. (alkaa puhua todella innokkaasti) Se alkaa kuitenkin olemaan ammattikoulu, niin se alkaa olemaan sellainen, että varmaan jokaisella luokalla on merkitystä. Se alko oleen semmonen , että sieltä työllistyis kuitenkin ja ois ammatti sen jälkeen Että viittis käydä koulua ja tehtiin sen eteen töitä että pysyis siellä koulussa.

Siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle on yhteishakumekanismi tutkimuksen (Lappalainen 2001, 154) mukaan tulkinnut oppilaiden valmiuksia vain numeerisen tiedon varassa. Kuitenkin muunlaisen oppilasta koskevan tiedon siirtyminen olisi kaikkien edun mukaista. Sulubaassa tämän takasi koulutuskokeilussa mukana oleminen, jolla nuoren taidot ja valmiudet nostetaan näkyviin.

Sekä toimijat, että nuoret pitivät kuntoutuskokeilua merkittävänä asiana. Sen avulla opettaja ammattikoulun puolella sai oppilaasta tärkeää tietoa ja oppi tuntemaan ennalta esim. aloittavan oppilaan ongelmia ja vahvuuksia. Nuoren oli helpompi koulun alkaessa päästä sinuiksi koulurutiinien kanssa. Onneksi tämä toimintamuoto jää elämään resurssien puutteesta huolimatta. Vielä on löytynyt nuorten puolestapuhujia ja vastaanottavan koulun opettajia, jotka näkevät kokeiluissa niiden todellisen hyödyn. Resurssit ja motivaatio kouluttautumista kohtaan on muutenkin nähtävissä kuin koulussa menestymisen kriteerein, mutta se vaatii erityistä siirtymävaihesuunnitelmaa (Lappalainen 2001), jollaisena näen Sulubaa-hankkeenkin.

9 llä jo opo alkoi tavallaan järjestellä mun asioita kuntoon . Se otti mut yhteen projektiin mukaan. Tehtiin semmonen opintosuunnitelmakin. Jo ysillä mä pääsin ammattikouluun olemaan kaks viikkoa

Joo kyllä mä olin aina harjottelussakin jossakin, etten niinku ollu vaan. Just varsinkin ku mä muutin siihen omaan asuntoon ja piti saada se vuokrakin maksettua.

Pääsin sinne ammattikouluun ja aloitin siellä. Olin jo kuitenkin tutustunut siellä aiemmin projektin vuoksi. Ensimmäisenä vuonna oli ihan mukavaa. Pääsi tekemään päivittäin töitä. Sit ku tuli se rahakin, niin sai maksettua materiaalikulutkin. Hyvä raha sen ikäiselle. Sai vaatteita ostettua ja sai kännykkälaskutkin maksettua . Ku ei vättämättä äitillä olis ollut antaa.

Yhteiskunnalliset ongelmat mielletään yhä yleisimmin yksilön kriiseinä (Rinne & Salmi 1998, 50–62). Tästä johtuen vaikeuksissa olevat nuoret jätetään usein yksin vastaamaan omasta elämästään. Kaikilla nuorilla ei ole resursseja selviytyä ongelmatilanteista, vaan tarvitsevat he erityistoimia. Joskus jopa tukihenkilön saatavuus on pulmatilanteesta selviytymiseksi riittävästi nuorta tukevaa toimintaa. Myös tutkimusta varten haastattelemani toimijat haastoivat päättäjät jämäkämpään vastuuseen nuoristamme. Opinto-ohjaajan näkemyksen mukaan olisi lähdettävä ajattelusta, että ”Kaikki koulutetaan vaikka ois pieniä rajoitteita. Hyvä perusopetus, kaikille ammattiopetus ja ne perusvalmiudet, työelämä kouluttaa sitten eteenpäin.” Projektin työntekijä muistuttaa siitä, miten paljon alempi kynnys nuorella on opiskeluun lähdölle, mikäli hän on saanut tutustua opiskelupaikkaan jo aiemmin. Nuorilta ja vastaanottavan koulun opettajilta on tästä toiminnasta saatu hyvää palautetta. Verkostoitumien on tämän ajan vaatimuksista se menetelmä, johon jo resurssit on olemassa, kun vain halua yhteisvastuuseen löytyisi.

Nuorten arvostus tekemistä kohtaan näkyi jokaisen puheenvuoroissa. Työn tekeminen ja osallistuminen vaikka harjoittelun avulla voitti oleilun. Myös selväksi tuli se, miten mielekäs ja motivoiva tekeminen koettiin. Kun koulussa tai

harjoittelussa sai tehdä itselle mieluisia asioita, ei tullut oltua pois, vaikka pitkät päivät tuntuivat välillä rankoilta.

No onhan sitä tietenki vähän painostettu, mutta onhan sitä iteki tajunnu, että ei voi kuitenkaan jäädä kokonaan pois. Että vaikka mä oon aina jotain lopettanukin , niin ei mulla oo kuitenkaan, mitään huonoja välejä oo ollu, että mä en ois tehny mitään, että kuitenkin aina jotain oon jaksanu yrittää.
Niin, se oliki joulun jälkeen ku se alkoi ja mä siirsin itteni sinne ja mun sisko päätti,että hänki lähtee opiskelemaan heti lukion jälkeen. No sekin sitten meni miten se meni (naurahtaen)

Ei tullu oltua pois paljo, mitä ny vähän myöhästymisiä oli. Sitä jakso lähtee aamusin, ku tykkäs olla siellä.(naurahti) Se oli ihan hyvin kyllä sitä mitä oli ajatellukin. Se oli tota niin. Sai tosiaan ite tehä omilla käsillään, sai niinku sillälailla toteuttaa itse. Ku katto jonku kuvan ja sai tehä ite samanlaisen.Sai ite päättää, ei tarvinu niinku jonkun muotin mukaan tehä. Sai opetella ja tehä ja sitä, mitä halusi.
Ei mulla oikeestaan mitään siinä sellasta tullu, kyllä joskus välillä tuntu, että. Kuitenki ku ensin katto että taas se soittaa, mutta sitte ku kuitenki juteltiin ja pisti puhelimen kiinni, niin kuitenkin oli hyvä mieli puhelun jälkeen.

Positiivisen ja tulevaisuuteen suuntautuneen minäkäsityksen rakentamisen tueksi tarvitaan opettajien tietämystä ikävaiheen kehityksellisistä lainalaisuuksista ja yhteistyötä koulun, oppilaan ja vanhempien kanssa. Näin ei kuitenkaan tavoitteista huolimatta tapahdu. Selviytyminen ammattiin ja aikuisuuteen ei tarkoita, että elämän tulisi olla riskitöntä vaan vaikeuksista voi saada myös voimavaroja ja kasvaa entistä vahvemmaksi nuoreksi. (Hotulainen & Lappalainen 2005, 115.)

Meillä oli työharjoittelu menossa ja mä aattelin että pidän silloin vähän paussii. Ne sanoi vaan, että sit ku oon valmis, niin voin mennä takas. Mutta enhän mä sitte koskaan menny. Joo, mä jäin tavallaan niinku kesälomalle. Jos mä oisin vaan pysyny sielä, niin mä oisin nyt viime jouluna valmistunu, niinku mun sisko

Mulla oli muutenki sellanen elämänvaihe,että se on semmosta alaa opiskella, että mä en jaksanu sillä tavalla. Jos mä oisin ollu jossain koneistusalalla , niin se olis ollu eri asia. Se on sellainen ala, että emmä tiiä, kaikkee.. tunteisiin liittyvää. Ei

oikee ollu sitä hoivaamishalua, ku ei oikee jaksanu (kuiskaten) .. Sitte se jäi ja mitähän mä tein sen jälkeen?(miettii hiljaa jonkin aikaa)

Sitte se alkoi meneen vähän parempaan suuntaan. Että oli vähän niinku tasapainosempaa kaikki. Ai niin, sitten sen jälkeen mä oon ollu siellä (nimi poistettu) työssä ja sit mä olin(nimi poistettu) puoli vuotta. Sain sitte sieltä puoli vuotta. Harjoittelijaksi pääsin. Sain kuitenkin niinku, valtio kuitenkin makso, siis ei ollu mikään KELAn harjoittelu ja sainkin ihan kunnolla rahaa.

Nuorten elämänkulun etenemisessä eteen tulevat muutokset tai poikkeamat nähdään helposti häiritsevänä poikkeamana, joka kertoo nuoren tai hänen perhetaustansa vajavuudesta. Miksi niitä ei voitaisi nähdä yksilön pyrkimyksenä rakentaa rikasta elämää? Eihän koulutuksen valinnan onnistuminen välttämättä riipu vain nuoren taidoista ja tiedoista. Koulutusjärjestelmässä osa oppilaista tarvitsee yksilöllisesti räätälöityjä koulutusratkaisuja.

Tuli taas semmonen vaihe, etten tienny mitenkä tämä tästä. Sitte kuitenki alkoi taas seuraava vuos koulua ja tuli se työharjoittelupaikka.. Siitä mä sain taas potkua, ku kuulin, että saan kesätyötäkin harjoittelupaikasta. Siitä tuli vähän potkua eteenpäin. Sain kesäksi tosiaan ajokortinkin silloin ja kuljin koko kesän autolla kesätöihin. Siellä kotona alkoi tapahtua taas kaikkea, mitä oli aiemminkin tapahtunu.

Komosen (2001) tutkimuksessa haastateltujen nuorten elämässä tapahtui merkittäviä oppimiskokemuksia erilaisissa epämuodollisissa ympäristöissä, kuten töissä tai perheen piirissä. Myös erilaiset elämänkulun kriisit, kuten sairastuminen ja raskaat muutokset lähiympäristössä olivat kokemuksellisesti merkittäviä oppimistapahtumia. Vaikka kriisit ovat tapahtumahetkellä olleet kielteisiä kokemuksia, ne ovat olleet elämän suuntaa muuttavia tapahtumia, joiden arvon nuori on nähnyt vasta myöhemmin elämässään (Komonen 2001, 253). Kaikki elämänkokemukset ovat jättäneet jälkensä tutkimukseni nuorten elämään. Komosen (2001, 253) mukaan yhteiskunnallisella tasolla sellaisen oppimisympäristön olemassaolo, joka sisällyttää myös kouluallergiset nuoret, edellyttää katseen kiinnittämistä paitsi koulutuksen pituuteen, myös leveyteen ja epämuodollisen ja arkipäivän oppimisen tunnustamista.(Komonen 2001, 253)

Koulussa hyvin pärjäämisen kriteerinä on usein vain menestyminen kouluaineissa, joka tietenkin takaa ammatillisen kouluttautumisen avulla siirtymisen työelämään. Yhä useampi nuori joutuu kuitenkin tilanteen, jolloin perinteinen ajattelu peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen ja työelämään ei päde. Lappalaisen (2001) tutkimuksen mukaan niillä nuorilla, joilla eivät valinnat ole yhtä suoraviivaisia, on kuitenkin valmiuksia kestää ja sietää epävarmuutta. Heillä myös oli kykyä selvitä erilaisista vaikeistakin elämäntilanteista. Näitä esimerkkejä halusin nostaa näkyviin myös omasta aineistostani.

Mulla oli silloin pienenä, mä muistan niitä kertoja ku ku mä katoin vanhempiani ku ne makas tuhannen kännissä, niin attelin että musta ei tuu koskaan tuommosta. Mä en halua, että mun lapsi joutuu olemaan samanlaisessa tilanteessa ku minä.

Sitte mun isä kuoli. Se oli vähän huonossa kunnossa, mutta se tuli kyllä vähän yllättäen. Vaikka kyllä mä tiesin, ettei se hirveän kauan elä, mutta kyllä kuitenkin oletin, ettei se nyt vuoden tai kahden sisään vielä niinkö menis. Mutta sitte yllättäen (mainitsee päivämäärän) se sitte nukku pois. Oli yöllä menny ihan rauhallisesti.

Mähän seurustelin silloin vakavasti, se oli ihan vakituista. Siis joka puolelta tuli tukea. Ja niin.. Mutta ei mulla kuitenkaan vaikka meni vähän huonommin, niin menny voimat. Mä jaksoin olla harjoittelussa ja käydä töissä.

Lukiolaisnuori oli laatinut opiskelujensa tueksi määrätietoisena nuorena itselleen lukujärjestyksen, jota hän koulupäivän jälkeen noudatti selvitäkseen vaativista opinnoista. Hän kuvaili pyydettäessä aikataulutustaan seuraavasti:

Tämä aika mun pitää lukea läksyjä, tämä aika mun pitää kattoo televisiota, tämä aika mun pitää pelata ja mun pitää mennä nukkumaan. Mulla on oma lukujärjestys kotona, se on hyvä olla, oma lukujärjestys, koska se helpottaa sun elämää.

Mä saavun joskus kello kolme kello neljä ja mull on kaks tuntii vapaa. Mä teen jotakin, syön, katon televisiota. Kello 6 mä alan opiskeleen, luen jotain 2 tuntia kello kaheksaan tai yheksään. Se riippuu siitä paljonko tehtäviä mulla on. Kun tehtävät loppuu, mä voin lukee joku kirja tai kattoo televisiota, vaikka joku elokuva. Sitte mä meen nukkumaan.

Nuori hakee omaa paikkaansa yhteiskunnassa ja varsinkin omaa itseään, kysellen, mitä todella haluaa ryhtyä tekemään. Tässä tutkimuksessa kerätyssä aineistossa näkyy se, että kaikilla nuorilla on uravalinta, ammattiin ja työhön valmistautuminen eri vaiheissa. Yksi oli jo koulutustaan vastaavassa työpaikassa, yksi puolessa välissä ammattiopintojaan ja kolmas haaveili yliopisto-opinnoista lukion jälkeen.

9 Tie aikuisuuteen, tulevaisuuteen ja riippumattomuuteen

> *Se että on ollu kova lapsuus itellä, en haluaisi vaihtaa osaa kenenkään kanssa. On pystyny omien vanhempien virheistä ottamaan opiksi. Ja kyllähän sitä iteki on tullut tehtyä samankaltaisia virheitä.*

Suuri osa ikäluokasta suorittaa tavalla tai toisella siirtymäprosessin ja saavuttaa lopulta aikuisuuden ja riippumattomuuden. Opetusministeriön työryhmämuistiossa(2003) kuvaillaan D. Baldwinin ym. (1997, 82). määrittelemiä siirtymisen tasoja ja keskeisiä siirtymäuria. Nämä ovat: koulutus- ja työurat(education, training and labor market careers) eli perinteinen koulutuksesta työelämään siirtyminen, perheura (domestic career) eli siirtyminen synnyinperheen piiristä oman perheen piiriin sekä asumisura(housing career) eli siirtyminen itsenäiseen asumiseen synnyinkodin ulkopuolelle. Kaikki siirtymäurat ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa, mutta joillekin saattavat koulutus ja työurien sijasta määräävässä asemassa olla perhe ja asumistilanne. (Veijola 2003, 45.)

Nuorista yksi oli jo aloittamassa toista vuottaan työpaikassa, joka oli harjoittelupaikan myötä muuttunut ”oikeaksi” ansiotyöksi. Nuori oli harjoittelujaksojensa aikana saanut kokeilla työtehtäviä, jotka vastasivat koulutusta, joten hän tiesi jo työn alkaessa, mitä ammattiosaaminen tarkoittaa käytännön tasolla. Hän oli jo alakoulumuistoissaan korostanut kiinnostuneisuuttaan käsillä tekemistä kohtaan ja nyt tämänhetkisen koulutuskaarensa vaiheessa hän sai tehdä työtä, johon hän oli aina ollut hyvin motivoitunut. Nuori myös kertoi, että mahdollinen lisäkoulutus voisi tulla kysymykseen oman ammattitaidon eteenpäinviemiseksi.

On oppinu töissä niin paljon kaikkia niksejä ja konsteja ja vähän ku työtehtävät laajentuu ja tulee uutta asiaa. Ei työtä opi koskaan kokonaan, aina oppii jotain uutta tai huomaa jotain, mitä ei ole ennen huomannu.

*Se(*koulutus*) antoi vähän enemmän kuin mitä ootti. Kyllähän sitä saattais vielä opiskellakin. Samaa alaa vielä, että vois kehittyä siinä.*

Yhtenäiskulttuuri on Suomessa pirstoutumassa, koska 1990-luvun alun lama synnytti osaltaan suomalaisen työelämässä valtavan rakennemuutoksen. Tuolloin syntyi suhteellisen pysyvä rakenteellinen massatyöttömyys sekä ns. epätyypillisten työsuhteiden yleistyminen. Nyt pidetään koulutuspolitiikassa erityisen suotavana, että nopeasti muuttuvassa maailmassa ihmiset suostuvat jatkuvaan täydennys- tai uudelleenkoulutukseen. On syntynyt elinikäisen oppimisen yhteiskunnallisia ohjelmia, normatiivisesta elämänkaaresta on siirrytty limittäiseen elämänkaareen. Työnteon, koulutuksen, työttömyyden ja sapattivapaiden jaksot vuorottelevat yksilöllisesti. (Rinne & Salmi 1998, 108–113.)

Nuoret ovat nähneet rakennemuutoksen ja ymmärtävät sen koskevan myös ammattinsa osaavaa ihmistä. Yksi heistä ilmaisi, miten kaikki koulutus on aina hyödyksi ja avuksi, vaikkei heti vakituista työtä löytyisikään. Eräs nuorista arvioi, että oma työllisyystilanne tulevaisuudessa tulee vaatimaan odotusta ja ehkä tyytymistä muuhunkin - ei koulutusta vastaavaan- työhön. Joka tapauksessa hän oli nyt sitoutunut kouluttautumiseen ja halusi saattaa sen tällä kertaa loppuun asti. Kaksi nuorista koki sitoutumisen merkkinä siitä, että nuoruusvuosien ”uhmakkuus” alkoi olla takana ja uusi vaihe elämässä tulevaisuuden näkymineen on nyt käynnissä.

No tietenki mua vähän jännittää. Mä oon miettinyt, että mitä sitte ku se koulu loppuu. 2008 helmikuussa se loppuu. Välillä mä mietin, että oisko musta siihen niinku ammattiin, että oonko mä niin hyvä koulussa, että mä pärjäisin. Mutta.. Mut kyllä mä sen loppuun asti vielä teen. Ei mull oo enää sellasta..

> *Itelle ei sen jälkeen enää isompia ongelmia ollu. Ennen ammattikoulua oli niin pohjalla ja sieltä tuli pinnistettyä ylös niin aattelin, että tästä taitaa tulla jotain. Aattelin sitte ku työt alkoi, että jäiskin suoran töihin, mutta onneksi tuli hankittua itelle ammatti.*

Nuorten tulevaisuudensuunnitelmia selvitettiin nuorisobarometrissa (2005) kysymällä heidän aikomuksiaan viiden vuoden kuluessa. Kysytyissä aihepiireissä olivat mm. perheen perustaminen ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen. Varmimpia kysytyistä asioista nuoret ovat siitä, että he aikovat perustaa perheen lähimmän viiden vuoden aikana. Perheellistymiseen ja lasten hankkimiseen tiedetään liittyvän riskejä, mutta enemmistö nuorista aikuisista haluaa ottaa nämä riskit, koska riskin kääntöpuolina koetaan olevan vakauden, varmuuden ja turvallisuuden (Oinonen 2001, 119).

Varmuus on kasvanut edellisvuosien tutkimuksiin nähden paitsi perheen perustamisen suhteen, myös siihen, aikooko ylipäätään perustaa perheen vai ei. Toinen asia, josta nuoret ovat melkoisen varmoja, on hakeutuminen ammatilliseen koulutukseen työnsaantimahdollisuuksien parantamiseksi. Trendi on kuitenkin laskeva, mutta sitä ei pidä tulkita koulutuksen arvostuksen laskuksi. Myös työnarvostus ja usko siihen, että hyvä koulutus takaa pysyvän työn on päinvastoin kasvussa. Tarve kouluttautua työmarkkinoilla pärjäämiseksi on suurinta niillä, jotka eivät siellä vielä pärjää. Haastateltujen ikäjakauma, 15–29 vuotta, on niin laaja, että nuorimpien ja vanhimpien vastaajien tulevaisuudensuunnitelmat ovat hyvin erilaisia. Alle 20-vuotiaille esimerkiksi perheen perustaminen ei ole niin ajankohtaista kuin jo viisi vuotta vanhemmille. Ammatilliseen koulutukseen tai ulkomaille opiskelemaan hakeutuminen sen sijaan kuuluvat nimenomaan nuorimman ikäryhmän tulevaisuudensuunnitelmiin. (Myllyniemi 2005.)

Sitte tulee vähän paineita ton asunnonkin kaa. Ku nyt me ollaan saatu lyhennettyä lainaa mahollisimman vähän sen aikaa ku mä oon koulussa, mutta sitte ku mä valmistun, niin pitäis enemmän lyhentää sitä lainaaki. Rahaa pitäis tietenki saada.

Nuorista kaksi asui omassa asunnossa, toinen oli hankkinut sen yhteisesti kumppaninsa kanssa, toinen oli juuri tehnyt päätöksen hankkia vuokra-asunnon, jossa oli jo vuoden asunut, itselleen omaksi. Aikainen irtautuminen perheen piiristä oli ollut kummallakin nuorella tietoinen päätös, toinen oli synnyinkodista muuttaessaan 17-, toinen 18-vuotias. Taloudelliset huolet mietityttivät nuoria jonkun verran, mutta samalla he kokivat tyytyväisyytensä saadessaan asua ja maksaa omaa asuntoa vuokralla asumisen sijasta. Näin tässä toiminnassa myös tarpeen todistaa muille ihmisille oman aikuistumisen ja kyvyn pärjätä omillaan. Yksi nuorista asui vielä perheen kanssa ja suunnitteli muuttavansa pois kotoa lukion päätyttyä. Hän oli tosin kokenut jo aiemmin irtautumisen synnyinkodistaan muuttaessaan kotimaansa turvattomista olosuhteista sisartensa kanssa Suomeen sukulaisperheeseen asumaan. Reilun vuoden kuluttua asuinpaikan tulisi ratkaisemaan opiskelun aloittaminen.

Robert J.Havighurstin nimeämien nuoruuden kehitystehtävien voidaan ajatella olevan haasteita, joiden kohtaaminen ja niistä selviäminen mahdollistaa yksilön kehittymisen ja siirtymisen seuraavaan vaiheeseen. Kehitystehtävistä selviytyminen merkitsee nuorille monia elämänmuutoksia. Nuoruuden kehitystehtävinä nuori ensin saavuttaa kypsemmän suhteen molempiin sukupuoliin ja löytää itselleen maskuliinisen/ feminiinisen roolin. Nuori hyväksyy fyysisen ulkonäkönsä ja oppii käyttämään ruumistaan tarkoituksenmukaisesti. Hän saavuttaa itsenäisyytensä vanhempiinsa ja muihin aikuisiin nähden ja valmistautuu omaan perhe-elämään. Nuori ottaa vastuuta omasta taloudestaan ja kehittää maailmankatsomusta ja moraalia, jonka mukaan voi ohjata omaa elämää. Lopulta nuori pyrkii ja pääsee sosiaalisesti vastuulliseen käyttäytymiseen. Näiden nuorten kasvanut vastuullisuus on tullut näkyviin paitsi puheissa myös teoissa.

Kehitystehtävä-ajattelua soveltaen, nämä nuoret olivat jo sosiaalisesti vastuunkantajia ja itsenäistyneitä. Kyselylomakkeen arviointi (luku 5) antoi jo suunnan näille päätelmille.

> *Päätettiin ostaa asunto mun poikaystävän kanssa ja nyt asutaan rivitalossa.. Kaikki oli hyvin : nyt ei voi oikeestaan mitään valittamista olla. On vakitunen suhde ja oma koti ja kummityttö.*
> *Kyllä sen (*oman elämän*) eteen on hommia tehtyki. Mulla on semmonen motto elämässä, mä oon monelle sanonu, että jotkut asiat vie kauan selvitä, mutta aina ne selviää. Iteki on joutunu moneen kertaan huokaisemaan syvään.*

Helveen tekemän empiirisen arvo- ja asennetutkimuksen tulosten mukaan nuoret näyttivät suhtautuvansa tulevaisuuteen myönteisesti. Tutkimuksessa tulevaisuus sanan assosiaatiot olivat 90 %:lla nuorista neutraaleja tai positiivisia. Usko siihen, että tulevaisuudella on myönteisiä asioita nuorille annettavana, oli vallitseva käsitys myös tutkimuksessani. Nuoret toivat myös omat onnistumisensa esiin ja vaikuttivat valmiilta uurastamaan tulevaisuutensa eteen. He myös korostivat, miten jokaisen oma panos on myönteisessä tulevaisuuden kehityksessä merkittävä. (Helve 2002, 148.)

> *Tiiäkkö, siinä on ollut osittain sekin. että on halunnu iteki aika nopeasti muuttamaan sitä elämää. että ku nytte on kerranki mahollisuus tehä se, niin ei pilata sitä mahollisuutta vaan otetaan siitä kaikki irti !!*

Rauhala (2005, 191) mainitsee massoittamisen ja kollektivisoinnin olevan tämän ajan tendenssi, jolloin ihminen pelkää yksinäisyyttä ja aitoa itsensä kohtaamista. Totta kai jokainen tarvitsee toisen ihmisen läheisyyttä ja hoivaa, mutta hänen ei pitäisi asettaa omaa henkistä kasvuaan riippumaan toisista ihmisistä, jatkaa Rauhala. Tutkimukseni nuorten toimintaa on määrittänyt tulevaisuuden ennakointi ja tulevaan suuntaavat odotukset. Nuorten toiminnat saavat merkityksensä niiden yhteydestä menneisiin ja tuleviin tapahtumiin.

Saatan jonkun mielestä nähdä nämä nuoret ruusunpunaisten optimismin sävyttämien lasien läpi, kun totean kokeneeni nuorten polut ja niiltä kuuluvat elämäntarinat selviytymistarinoina. Jokainen kohtaamani tarina oli osoitus siitä, miten nuori oli rohkealla tavalla uskaltanut kohdata itsensä ja oppinut elämästään yhtä ja toista. Tulevaisuus oli näiden nuorten mielestä tiettyyn pisteeseen asti omissa käsissä, mutta myös elämän yllätyksellisyys on osattava ottaa vastaan.

10 Loppukeskustelu tutkijan, nuoren ja lukijan kesken

Jos tutkimme elämää ja sitä kuinka nuoret elämänkulkunsa ymmärtävät, on sitä tietenkin kysyttävä heiltä itseltään. Tätä ihmisten omaa kokemuksellisuutta voidaan lähestyä kielenkäytön kautta, ts. kuuntelemalla mitä ihmisillä on omasta elämästä kerrottavanaan (Saastamoinen 1999, 177–187). En keskittynyt tutkimuksessa ainoastaan elämäntarinan kuunteluun, vaan valitsin kiinnostavien seikkojen näkyville saamiseksi erilaisia tapoja. Olipa käytetty tiedonhankintamenetelmä mikä tahansa, kerronnan aito kuuleminen on olennainen asia. Nuorten ilmaisun suhteen olevat merkittävät erot näkyivät jo ensikohtaamisessa, joten päädyin myös suorien kysymysten tekemiseen. Nuoren on saatava kokea, että hän on tutkijan apuri; tähän päästäkseen voi olla eduksi haastatella nuorta useaan kertaan. Kun nuoria haastatellaan, on tärkeää, että nuorelle välittyy tunne, että hänen mielipiteistä ja hänestä itsestään ollaan todella kiinnostuneita. (Hirsjärvi & Hurme 2000)

Koska halusin kuulla, miten nuoret kokivat osallistumisensa tähän tutkimukseen, tein viimeisen yksittäistapaamisen lopuksi kysymyksiä. Niistä kuului kummia, tai- ei sittenkään. Koska olin jo jonkin matkaa kulkenut yhteistä polkua nuorten kanssa, saatoin aavistella tulevaa. Keskustelut haluan jakaa kanssasi, mutta teen rohkean haasteen ja pyydän sinua pohtimismatkalle mukaan. Käsittääkseni narratiivisuus on parhaimmillaan keino virittää keskustelua. Maistele ja mieti. Vuorokeskustelussa tummennettu osa on tutkijan kysymys, *nuoren osuus on kursivoitu.*

10.1 Ympyrä sulkeutuu - ***Miten sä oot kokenut nämä haastattelut ja keskustelut?***

Tästä on ollut ittelle hyötyy. On saanu vähän niinku miettii asioita, ku on pitäny muistella mitä mulle on tapahtunu. Tää on kyllä ihan positiivista ollut. En mä täältä itkien kotiin lähde (Nauretaan..) Sähän voisit nyt ryhtyä tällaiseksi tukihenkilöksi, mistä oli puhetta.

Mullekin tämä on ollut rohkaisevaa

Mä uskon, että kaikki tarvis jonkunlaista tukea, mutta niitä pitäis lähestyä niin, että ensin yrittäis ottaa selvää, millainen ihminen se nuori on. Sais selville, miten sen kohdalla kannattaisi toimia. Että toiset on semmosia, vaikka mä uskon, että kaikki tarvii tukea.. Kaikki toivoo eri tavalla asioita.

No miten siitä vois ottaa selvää?

Tämmösten keskustelujen avulla (Naurattaa) Kyllähän sä sen huomaat, ku ihmisen kanssa juttelee, että ei niinku jokaisen kanssa voi samalla tavalla toimia.

Ai, että henkilökohtainen keskustelu ois sun mielestä hyvä tapa huomata näitä asioita?

Ihan niin kuin just sillä tavalla huomaat, miten kannatta toimia sen ihmisen kohdalla.

Voisko se toimia jo peruskouluikäisen kanssa?

Miksei se vois toimia. Se ois ihan hyvä aloittaa jo siinä vaiheessa.

Pitäiskö se olla ulkopuolinen henkilö, ei koulun sisältä?(Ehdotan kuraattoria jne)

Ei, ei. Ehkä se ulkopuolinen on parempi.

No, entä sulubaan työntekijä? Tai jos nuorisotyöntekijä on myös hankkeen työntekijä?

Kyllä mun kohdalla ois ollu parempi, jos se henkilö ois ollut erillään muusta toiminnasta. Mun kohalla se, joka oli mukana sulubaassa oli myös täällä, ku me illalla

pyörittiin täällä. Meidän käsitys siitä ihmisestä muuttui jollain tavalla. Mutta ei sillä niin paljon merkitystä taida olla.

Jos olisit aloittanut tänään tarinoinnin suoraan, ilman piirtämääsi polkua?

On siitä ollu hyötyä. Siinä vaiheessa, ku sitä tekee niin joutuu penkomaan sitä asiaa ja se jää mieleen. Sen jälkeen kun sen on tehny, niin sä mietit vielä senkin jälkeen ku, kauan, että mitenkä seki homma oikeesti meni ja mitä siinä tapahtu. ja mitenkä se oli. Ja sitä tavallaan, ku sitte, ku sä huomaat sen asian, niin sit sitä lähtee vielä kauempaa kaivamaan.

Oliko tää rankkaa, miten sä kuvailisit tätä koko juttua, mitä ois päällimmäisenä mielessä?

Ei se ollu oikeestaan rasittavaa, vaan aika mukavaa. Ku on paljon semmosia ihmisiä, jotka ei tiiää niinku tämmösestä elämästä ja on muita jotka ei tiiä toisenlaisesta elämästä mitään, niin ois mukava ku jokainen ihminen vois tehä kartan, niin pääsisi kaikki näkemään, että minkälasta muilla on ja itellä on.

Onko se susta tärkeää?

Mä oon aika paljon käyny läpi omaa elämää viimeisten 5 vuoden aikana. Liian momet ihmiset, ku niillä on ongelmia, niin ne ei puhu niistä ongelmista muille. Se alkaa jossakin vaiheessa näkyä, jos ei puhu kellekään. Kellään ihmisellä ei elämä oo ruusuilla tanssimista.

Onko sulla mahdollisuudet oman elämän hallintaan?

Joo..se on siinä vaiheessa ku ite oikeestaan päättää, että mitenkä tää nyt menee. Että sen nyt saa ite valita, että mihin suuntaan lähtee.

Ainaki kaikki työ, mitä nuorten eteen tehään niin se ei mee ikinä hukkaan. Niiden ei tarvi olla isojakaan asioita, mutta ne saattaa olla jollekin olla isoja asioita.

Ja että uskaltaa päästää ihmiset niinku lähelle ja se , että ei ala murehtii niitä yksin vaan se alkaa kyllä jossakin vaiheessa muuten näkymään

11 Mitä nuorten elämäntarinoista kuului?

Tarinallinen tutkimus ei pohjaudu perusteluihin vaan sen kykyyn vakuuttaa lukija, saada hänet eläytymään tarinaan ja kokemaan sen todentuntu (Syrjälä 2001, 214). Narratiivisen tutkimuksen voima on mielestäni juuri sen todentunnussa ja sitä nuorten tuottamat elämäntarinat ja koko yhteinen tutkimusprosessi olivat. Suullisesti kerrottu omaelämäntarina tapahtuu aina yhdessä yleisön kanssa ja haastattelutilanteessa tutkija ratkaisee, miten oma rooli tarinantuottamisessa tulee näkyviin.

Koska olen luonteeltani avoin, mielelläni keskusteluun osallistuva ja tutkimuksellisessa mielessä utelias ihmisten elämäntarinoita kohtaan, pelkäsin hieman sitä, että oma ääni nousee innostumisen myötä kuuluvin liikaa kertomuksissa. Näin ei tapahtunut ehkä osaksi siksi, että nuorilla oli halu ja tarve kertoa itse tarinansa loppupisteeseen asti. Sitä paitsi kaikki nuoret olivat valmistautuneet kertomiseen piirtämällä elämänpolkukarttansa etukäteen puhuttavan tarinan rungoksi.

11.1 Tulosten yhteenvetoa

Taustoittaakseni tutkimusta selvitin aluksi, miten Sulubaa- hankkeen nuoria oli tuettu ja kannustettu. Valtakunnallisesti toteutetuista 15–17-vuotiaiden syrjäytymisvaarassa olleiden nuorten kuntoutuskokeiluista olikin kertynyt merkittävää tietoa. Homma hanskaan -raportti esittelee ideaalimallin (2004 kuvio 7), jota pidän merkittävänä kehitysaskeleena nuoria tukevassa toiminnassa. Se on

muodostettu mm. kuntoutuskokeilussa saatujen käytännön kokemusten ja Aktiivinen sosiaalipolitiikka-työryhmän muistion pohjalta. (Suikkanen, Martti & Linnakangas 2004, 185–192.)

Paikallistasolla Sulubaa-projekti on antanut rohkaisevia kokemuksia tulevaisuuden suunnan löytymisestä. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tukeminen ja sosiaalinen vahvistaminen tapahtuu mahdollisimman pitkälle jo olemassa olevan paikallisen palvelujärjestelmän puitteissa (Liite 1). Yhteistyötahot voivat vaihdella nuoren ja perheen tarvitseman tuen sekä paikallisen palvelujärjestelmän mukaan. Sulubaan perustoimijoina voidaan pitää seuraavia raportissakin mainittuja tahoja: nuorten vanhemmat, nuoret itse, koulun, sosiaali- ja terveydenhuollon, eri oppilaitosten, työvoimahallinnon sekä Kelan paikallistoimiston työntekijät. Myös Sulubaan toiminnan aikana eri hallinnonalojen yhteistyökäytäntöjä järjesteltiin uudelleen ja yhteistyötä lisättiin, tehostettiin ja laajennettiin. Ideaalimallin punaisena lankana on varhainen puuttuminen, joka näkyi selvästi myös Sulubaan tavoitteissa. (Suikkanen, Martti & Linnakangas 2004, 185–192.)

Tukitoimien merkitykset puhuttivat nuoria ja he toivat niitä selvästi kuuluviin. Nuorten mielestä projekti on tarjonnut heille tukea esimerkiksi peruskoulun loppuun suorittamisessa, sekä opiskelupaikan hakemisessa, sitoutumisessa opiskeluun ja tulevaisuuden suunnittelussa. Vanhempien kokemukset ovat samansuuntaisia. Myös tukihenkilöt ja yksilöohjaus on koettu tärkeiksi. Erityisesti elämänsä solmukohdissa kodin ja koulun ulkopuolinen tukihenkilö on tarpeen: Sulubaan verkostosta löytyi tarvittaessa keskustelutukea.

Yksi nuorista piti erityisen merkittävänä sitä, että löytyi joku, joka kuunteli hänen huoliaan. Hän oli niin elämänmyönteinen ja pirteä olemukseltaan, että projektinohjaaja koki, että tilanteen olevan toisinpäin: nuori kävi ilahduttamassa häntä. Urheilu oli rakas harrastus kyseiselle nuorelle ja hän oli tyytyväinen saa-

dessaan kuukausittain Sulubaa-etukortin kuntosalille ja keilailemaan. Pieniä, mutta konkreettisia asioita, joista tuntui hyvältä pitää kiinni. Sulubaasopimus oli vielä voimassa nuorella, mutta tieto hankkeen loppumisesta oli asia, joka sai hetkeksi hänetkin näyttämään tyytymättömyytensä.

Eräs nuori koki kouluttautuneensa Sulubaan avulla ja sanoi, että ilman hankkeen tuomaa tukea ja apua senhetkisiin ongelmiinsa, hän ”ei tietäisi, missä olisi nyt”. Hän oli mukana jo koulutushankkeen ensimmäisessä vaiheessa saaden myös kuntoutusrahaa, jolla saattoi kustantaa koulutuksen kuluja. Nuori koki paketin toimineen hänen kohdallaan hyvin. Valvontakaan ei ärsyttänyt liiaksi, vaan aina kun ”valvojan” puhelu päättyi, oli hänellä hyvä mieli. Hän myös puhui elämäntarinassaan siitä, miten merkittävää työ nuorten puolesta on: ”se ei ainakaan mee koskaan hukkaan”. Samoilla linjoilla oli toinenkin nuori, joka muistutti, ettei aina ole kysymys suurista summista, vaan pieni asia voi jollekin olla tärkeä käänteentekevä asia.

Projektin työntekijän mukaan monelle nuorelle opiskelusopimuksen solmiminen voi olla mainittu ”pieni asia”: sitouttaminen viestii nuorelle huolenpidosta ja siitä, että häntä pidetään tärkeänä. Kysyessäni Sulubaasta kolmannelta nuorelta, hän sanoi siitä olleen varmasti jotain hyötyä. Hän muistutti, että moni muukin nuori oli varmasti samalla tavalla hukassa ja ettei hän ollut ainut. Tällä nuorella perheen tuki ja merkitys oli näkyvissä kaikissa kokemuksissa; hän sanoi, että rankatkaan vaiheet eivät vieneet häneltä voimia, kun oli läheisten tuki apuna.

Kiinnittyminen Sulubaahan ei näytä olleen niin keskeistä viimeksi kertomani nuoren kohdalla kuin muilla, jotka pitivät hankkeen tärkeänä antina muiden ihmisten antaman tuen. Mietin myös, mikä merkitys on sukupuolella tuen määrään ja laatuun, sillä hankkeeseen tiukasti kiinnittyneet nuoret olivat poikia.

Toisaalta tutkimuksen ainoa tyttö oli myös korostanut tärkeän kaverin merkitystä juuri Sulubaan aikoihin; samoihin aikoihin heillä meni monella tapaa ”lujaa” kaverin kanssa.

Vaikka nuoret kertoivat kokemuksiaan Sulubaasta, elämäntarinassa ei korostunut hankelähtöisyys. Päinvastoin, nuorista vain yksi kuvasi elämänsä erästä vaihetta vahvasti hankkeen näkökulmasta. Kaikki nuoret toki tiesivät, että Sulubaa oli jossain mielessä perussyy sille, että olin alun alkaen lähestynyt heitä.

Koulu ja koulutussuhde näkyivät nuorten kertomusten monissa vaiheissa. Koululle annetut merkitykset muuttuivat sävyiltään paljon lapsuudesta kohti nuoruusvaihetta. Alakoulun kokemukset olivat sekä kerrottuna ja että myös elämänpolkukartoissa kuvattuna myönteisiä (Liitteet 2–6). Kielteisiä koulumuistoja nuoret kertoivat liittyneen yläkouluaikaan. Yhden nuoren paljonpuhuvassa piirretyssä polussa koulun aloitus oli piirretty punaisella, hymyilevän lapsen todistaessa koulun vieressä: ”olin reipas koululainen”. Yläkoulun aikana myönteinen kuvaus liittyi uuden kaverin löytymiseen, mutta vaikea seurustelusuhde ja koulu havainnollistuivat synkästi mustalla ja vakavin viivasuin. Koulun päälle oli tuossa vaiheessa vedetty ”henkselit”. Nykyisen opiskelupaikan löytymisen aikaan nuori maalasi koulun taas kirkkain värein ja koulun aloittavan opiskelijan hymysuin. ”Ensimmäistä kertaa yläasteen jälkeen koulunaloitus tuntui todella hyvältä”, kuului kuvateksti (Liite 2).

Siirtymävaihe peruskoulusta toiselle asteelle on syrjäytymistä ajatellen kriittistä aikaa ja se näkyi myös tutkimuksessani. Nuorista kahdella ajatukset kouluttautumisen merkityksestä olivat kokeneet melkoisen muutoksen myllerryksen. Nuoret, jotka eivät jaksaneet keskittyä koulunkäyntiin yläkoulussa, eivät vielä 15 -vuotiaina uskoneet ammatillisen kouluttautumisen toteutumiseen omalla kohdallaan. Toinen nuorista kiinnostui Sulubaan tukemana kouluttautumisesta

siinä määrin, että puhui mahdollisuudesta jopa jatkokoulutukseen. Toinen näistä ”kouluallergisista” oli edistynyt hyvin opinnoissaan ja sitoutunut omaan koulutukseen. Kun kiinnostava ala oli löytynyt, keskeyttely päättyi, eikä tarvinnut enää tehdä turhia yrityksiä koulutuspaikan löytämiseksi. Näiden kahden nuoren kouluttautumispolut poikkesivat täysin toisistaan, mutta kumpikin vaikutti tällä hetkellä tyytyväisiltä ammatinvalintoihin. Kolmas nuori oli aina pitänyt koulutusta merkittävänä ja hänelle tarjotut tukitoimet johtuivat maahanmuuttajataustasta ja kielen oppimisen ongelmista. Hän suhtautui lukiovuosiinsa optimistisesti ja suunnitteli hakeutuvansa yliopistoon. Hänen tulevaisuuteensa saattaisi myös kuulua muutto kotimaahan, mikäli olosuhteet siellä rauhoittuisivat.

Tukitoimien, Sulubaan ja koulutuksen lisäksi nuorten puheisiin nousivat ”ikuiset” teemat ihmiselämästä, joita olivat sosiaalisten suhteiden lisäksi henkilökohtaiset kasvu- ja kehitystarinat sekä arvostuksen tarpeellisuuden näkyminen nuoren elämässä. Ihminen kehittää sosialisaatioprosessin myötä identiteettiään, joka ei koskaan tule valmiiksi. Identiteetin muotoutumisessa esim. perhe, läheiset, vertaisryhmä ja koulu ovat keskeisiä. Tässä tutkimuksessa saadaan tietoa paitsi yksilöstä, myös niistä ehdoista, joiden puitteissa nuoret itseään rakentavat.

Haastateltujen kertomukset ja kuvaukset paljastavat erilaisten sosiaalisten rakenteiden merkityksen nuorten elämässä. Kaikki nuoret kertoivat kokemuksiaan ihmissuhteista; kaverit, vanhemmat, opettajat ja muu verkosto vaikutti nuorten tarinoissa niin hyvässä kuin pahassa. Kukin heistä arvotti sosiaaliset suhteensa omalla tavallaan. Yhdelle heistä poikakaverin tai parhaan ystävän mielipiteet tai toiminta ovat olleet suuria vaikuttimia siirtymävaiheessa omille valinnoille. Toinen korostaa turvallisen aikuisen ja ohjaajan merkitystä. Maahanmuuttajanuoren kulttuuritaustan erilaisuus tuo keskusteluun erilaisia sävyjä; puheesta paljastuu vanhempien merkitys, heidän mielipiteensä kuuleminen

ja auktoriteettien kunnioitus. Tämänhetkisessä elämäntilanteessa nuoret kokivat muiden ihmisten osallisuuden elämässään, mutta esim. vanhemmista ja kodista irtautumisen oli kukin jo kokenut henkilökohtaisella tasolla.

Nuorten elämäntarinoissa näkyivät kertojien pyrkimykset, toteuttamat tavoitteet tai toteutumattomat haaveet, mutta muutakin oli luettavissa. Puhetta kuului asioista, jotka mielletään hyvinä tai pahoina; myös yhteisölliset arvot ja normit säätelevät nuorten mielestä ihmisten käsitystä oikeasta ja väärästä. Sodan todellisuutta kokeneen maahanmuuttajan arvomaailma poikkesi tavallisen pikkukaupungin nuoren arvoista. Hän näytti arvostavan erityisellä tavalla perhesuhteita, kodin tuomaa turvaa ja vanhempien kunnioittamista. Hän oli ainoa nuori, joka puhui huoltaan pienten lasten puolesta ja siitä kuinka he vanhempien rajoittamatta viettävät aikaansa kaupungilla, eikä ”äiti tiedä, missä lapsi on”. Hän toi esiin myös suomalaisnuorten, varsinkin poikien ennakkoluulot tummaihoista kohtaan. Nyt tälläkin nuorella oli kavereita, mutta muutettuaan Suomeen, hän sai kyllä aluksi olla enimmäkseen yksin.

Jokaisen nuoren elämäntarinaan kuuluivat suunnitelmat perheen perustamisesta. Tutkimuksen aikana yksi nuorista asui avoliitossa ja yksi seurusteli. Kaikki nuoret olivat tutkimuksen aikana sitoutuneita opiskeluun tai työhön. Jokaisen mieliala vaikutti optimistiselta tulevaisuuden tapahtumia kohtaan. Nuorista kaksi koki, että tietty epävarmuuden ja ”koheltamisen” aika on ohi ja nyt voi vain ottaa itse vastuun omasta elämästään. Nuori, joka oli elänyt elämänsä alkoholismin riepotellessa perhettä paikasta ja tilanteista toiseen, oli helpottunut siitä, että sai nyt ”olla oman elämänsä herra ja tulla töitten jälkeen kotiin, nostaa jalat pöydälle, eikä kukaan tuu häiritsemään.” Hänen tätä hetkeään, kuten myös tulevaisuuttansa ilmaisi kuvaavasti ajatus: ”olen saanut enemmän, kuin ikään osasin odottaa”. Yksi nuorista koki pientä epävarmuutta tulevaisuuden suhteen ja lähinnä rahahuolet askarruttivat lähitulevaisuudessa. Hän mietti,

onko koulutusta vastaava työpaikka olemassa häntä varten, vai joutuuko tekemään ihan muuta. Loppujen lopuksi hänkin arvioi saavansa jotain töitä, olihan hän ollut jo harjoittelijana useissa paikoissa ja myös tuuraajana ja kesätyöntekijänä samalla työnantajalla vuosien ajan.

Tutkimussuunnitelmani sisälsi kysymyksen syrjäytymisen määrittelemisen tarpeellisuudesta ja siksi tarkkailin nuoria nähdäkseni heistä merkkejä syrjäytymisestä. Syrjäytyminen voi johtaa koulun keskeyttämiseen tai alisuorittaminen, josta ajaudutaan huonoon työmarkkina-asemaan. Täydellinen syrjäytymisen tapahtuessa puhutaan esim. kriminalisoitumisesta, alkoholisoitumisesta, eristäytymisestä tai muusta marginalisoitumisesta. Mietin, olenko itse ollut tekemisissä syrjäytyneiden tai syrjäytymisuhanalaisten nuorten kanssa tässä tutkimuksessa ollenkaan.

Kun perehdyin käsitteeseen enemmän, päädyin syrjäytymiskäsitteen leimaavuuteen ja yleiseen epämääräisyyteen sen määrittelyssä julkisessa sanassa. Helneen (2004, 172) näkemys eksklusiivisen yhteiskunnan piireistä, auttoi minua huomaamaan, miten rajojen määrittelemisen sijasta tulisi pyrkiä eteenpäin. Pysyvien rajojen vaaran tiedostaminen on tarpeen itsellenikin. Tutkimuksen alussa mielessäni hyvin merkitykselliseltä tuntunut syrjäytymis-sana ei sopinutkaan kuvauksiin tutkimukseni nuorista. Nämä nuoret esim. halusivat koulutukseen ja ymmärsivät sen ja työnsaannin tärkeyden tämänhetkisessä elämässään. (Takala 1992)

Toivon tutkimuksen antavan nuorelle myönteisen kokemuksen elämänvaiheidensa kuvaamisesta. Kenties nuori näkee itsensä arjen sankarina omassa kasvutarinassaan ja näky rohkaisee häntä kulkemaan elämänpolkuaan eteenpäin vastuulliseksi aikuiseksi.

11.2 Uskotko nuoren tarinaan? – Luotettavuuden ja vuorovaikutuksen merkitys tutkimuksessa

Miksi tietyssä tilanteessa ihmiset valitsevat juuri tiettyjä asioita kertomukseensa? Onko kysymyksessä jo kertaalleen kerrottu kertomus, joka kerrotaan yhä uudelleen ja joka alkaa elää omaa elämäänsä. Millaiset keskustelutilanteet synnyttävät uuden kertomuksen. Onko tieteen tehtävä kertoa tieteellisiä tarinoita todellisuudesta? Elämäntarinat kyllä antavat ihmisille tietoa ja ymmärrystä tapahtumista sosiaalisessa elämässä, mutta kertovatko ne totuuden asioista, joita ne käsittelevät?

Artikkelissaan, Ei toimijaa ilman tarinaa Vilma Hänninen (1994) pohtii sitä, mikä tutkimusaineostona käytetyn tarinan totuus on. Hänninen esittää joukon kysymyksiä: Voiko tieteellisiä tekstejä arvioida vain kirjallisin kriteerein? Käykö kysymys tutkimuksen ja teorian totuuspohjasta tarpeettomaksi? Voiko teksti olla ikkuna tekstien takaiseen maailmaan? Hänninen jatkaa vastaten, että mikään tarina ei vakuuttavimmillaankaan voi osoittautua ainoaksi oikeaksi kuvaukseksi tapahtumien pohjalta. Tarina valikoi esiin tuomansa faktat ja tulkitsee niiden väliset yhteydet, vaikka niille ei ole empiirisiä kriteerejä. Tositarina todistetaan yhteyksillä maailmasta tehtyihin havaintoihin. Ne voivat olla peräisin empiirisistä tutkimuksista, teksteistä ja dokumenteista. Tarinoiden rinnakkaiselosta nousee tieteen kriittinen tehtävä. Tarinoiden tarinallinen luonne on eriteltävä ja tuotava näkyviin, koska jokaiseen retoriseen tarinaan kätkeytyy muita tarinoita. (Hänninen 1994, 173–174.)

Olen tiedostanut sen, että ihmiset puhuvat samoista asioista eri tavoin eri tilanteessa. Tästä esimerkkinä osa tutkielmastani, jossa kyselylomakkeen avulla selvitin nuorten arvoja ja suhtautumista vanhempiin, kavereihin, koulunkäyntiin,

vastuunkantoon ja tulevaisuuteen. Koska minua kiinnosti, millaisia muutoksia nuorten merkityksenannossa em. asioihin on tapahtunut kuluneiden vuosien aikana, pyysin heitä arvottamaan asiat 1-5- asteikolla (mitä pienempi luku, sitä vähemmän merkitystä nuoren sen aikaisessa elämässä) eri ikävaiheissa(Kuvio 1). Joudun pohtimaan sitä, mitä se merkitsee, muistavatko nuoret todella asiat oikein? Miettiessäni tätä, päädyin siihen, että kiinnostavaa tutkimustietoa olisi jos ylipäänsä nuorten mielestä oli tapahtunut muutosta tai kehitystä kuluneiden vuosien aikana. Erityisesti se, että nuori tunnistaisi arvostuksensa muuttumisen, oli pyrkimyksenäni osoittaa ja näin todellakin kävi.

Tutkija on tutkimuskäytännön ensisijainen väline ja reflektiivinen lähestymistavan mukaisesti tutkija toistuvasti huomioi tuotetun tiedon ja sen tuottamistavan suhdetta. Tutkija reflektoi itseään ja sitä, kuinka hän toimii, puhuu ja antaa asioille merkityksiä; hän on itse osa tutkimaansa sosiaalista ympäristöä. On tiedostettava, että tutkimuksen tietoteoreettiset perustat rakentuvat samoihin perustuksiin kuin arkipäivän käytännön tieto. Johanssonin (2005) kuvauksissa reflektiivinen ajattelu johtaa siihen, että tekstin voidaan ja pitäisikin nähdä syntyneen useiden kertomusten yhdistelmänä. Siinä näkyy itse arkinen kertomus, minun omat tutkijankertomukset ja muiden tutkijoiden tarinat sekä kertomukset teorioiden kehityksestä. Kaikki kertomukset ovat mukautuneet eräänlaiseen tieteelliseen ”metakertomukseen”, joka esitetään tietyssä genressä.

Reflektoimalla pyrin takaamaan senkin, että olen tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdista. Kun tunnistan esim. ihmiskäsitykseni, on minulla mahdollisuus tarkkailla sen vaikutusta tulkintaani. Tärkeää on myös huomata, miten ennakkoluulot ja esiymmärrys vaikuttavat tutkimuksen etenemiseen. Kun tutkijan esiymmärrys laajentuu ja syventyy, tutkimusongelmat täsmentyvät ja muuntuvat. Tuottamani tieto syntyy asemastani: olen suomalainen nainen, jolla on tietty kulttuurillinen tausta. Lopulta teoriat, joita tutkija käyttää

vaikkapa tulkintansa kehyksenä sovelletaan omiin toimintoihin ja niistä kehittyvät tutkimusstrategiat. (Saastamoinen 2003)

Kirjallisuuteen luettavien elämäkertojen ohella sosiaalitieteessä käsitellään ennen kaikkea tutkijan ja kertojan vuorovaikutuksessa haastatellen syntyneitä elämäkertoja. Kertomus on eletyn elämän kuva, joka ei ole tapahtunut reaalimaailmassa. Mutta se on tapahtunut sille, joka sen kertoo. Leena Kakkorin (2002) mukaan jokainen ihminen, olipa hän historiallinen tai superhistoriallinen tai jotain muuta, tarvitsee historiaa ja käyttää tietoa menneisyydestä. Historialla on merkitystä ihmiselle, hänen päämäärähakuisuuteensa ja tavoitteisiinsa. Narratiivisessa tutkimuksessa vastaus totuudellisuuteen on se, että totuus on historiallinen ja sidottu aikaan ja paikkaan. (Kakkori 2002, 109–110.)

Suhteeni tutkittaviin nuoriin muuttui haastattelutilanteessa: olen iloinen, että olen saanut tutustua heihin. Näistä lähialueeni nuorista tunnistin ennen tutkimustani vain yhden, mutta nyt olen päässyt tuntemaan kolmen ainutlaatuisen nuoren elettyä elämää. Olen pitänyt tärkeänä tiivistä kommunikointia tutkittavien kanssa. Jo alkutilanteessa tiesin sen olevan edellytyksenä, haluamani aineiston kokoamiseksi. Kun nuori on prosessin loppuvaiheessa kertonut elämäntarinansa, olen ollut läsnä pyrkien kuitenkin olemaan vaikuttamatta nuoren omaan kerrontaan. Joitakin sanoja ja lauseita olen kyllä sanonut rohkaisuksi tai ohjatakseni tarinan etenemistä; samalla olen varonut mitenkään ohjaamasta elämäntarinan sisällöllisiä asioita. Näkemykseni mukaan valitsemassani tutkimustavassa on kysymyksessä hyvä vuorovaikutussuhde tutkijan ja kertojan välillä. Tutkimukseni on vaatinut vuorovaikutteisuutta, enkä olisi saanut nuoria ”haltuuni” olemalla etäinen ja vaikeasti lähestyttävä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on perusteltua, että tutkija antaa tarkan selostuksen myös tutkimuksen toteuttamisesta (Hirsjärvi ym.2001,

214). Pyrin tutkimuksessani selvittämään aineiston tuottamisen olosuhteet tarkasti. ja muiltakin osin tutkimukseni on seikkaperäisesti kuvattu. Connely & Clandin (1996, 85) mainitsevat, että tutkimuksen läpinäkyvyys (apparentness) on todentuntuisuuden ohella merkittävä uskottavuuskäsite (Hirvonen 2003). Sen avulla voi seurata tarkasti tutkimuksen kulkua ja tutkijan ajattelua sekä johtopäätöksiä.

Jo ohjaavan koulutuksen aikana koin tärkeiksi ja luotettaviksi julkaisuiksi nuorten arvoja ja asenteita vuosittain kuvaavat nuorisobarometrit sekä nuorten elinoloja kuvaavat vuosikirjat. Ne tarjoavat ajankohtaista tietoa nuorten hyvinvoinnista päätöksentekijöille, nuorisoalan ammattilaisille sekä vanhemmille ja muille kasvattajille. Nuora on myös julkaissut vuosina 1997 - 2002 ”Mitä nuoret tekevät” -raportteja nuorten sijoittumisesta työelämään ja koulutukseen. Neuvottelukunta ylläpitää myös nuorten elinoloja kuvaavaa internet -tietokantaa joka sisältää tilastotietoa nuorten työllisyydestä, koulutuksesta, asumisesta ym. nuorten elinoloihin vaikuttavista tekijöistä.

Vilma Hänninen (1999, 34) kysyy, onko tutkijalla oikeutta ottaa ihmisen elämälleen antamia merkityksiä tutkittavaksi ja viileän analyysin kohteeksi. Mietittyäni asiaa, päätin kaikessa toiminnassani pyrkiä siihen, ettei kukaan nuorista voisi kokea tulleensa hyväksikäytetyksi. Eettiset pohdinnat ovat keskeisiä suhteessa informanttien asemaan. Esimerkiksi tutkittavien nimettömyys on taattava ja tunnistettavat seikat muutettava. Avoimuus ja rehellisyys sekä lojaalisuus ovat asioita, joista tutkijan on pidettävä kiinni (Huotelin 1996, 37). Päädyin siihen tulokseen, että jokaisen nuoren anonyymisyys on turvattava mahdollisimman tarkasti ja nuoret voisivat halutessaan kommentoida tai korjata tutkimusta ennen sen julkaisua. Pyrin myös tuomaan jo kontaktin alkuhetkissä esiin sen, että olin kiinnostunut juuri kyseisestä nuoresta ja hänen elämästään. Nuorista kukaan ei kokenut, että heidän tarinoilleen ja tuotoksilleen olisi tehty väkivaltaa,

vaan he ymmärsivät hyvin perusteet tarinoiden tyypittelyn ja kytkennät laajempiin kulttuurisiin ilmiöihin.

Koska narratiivis-elämäkerrallisen tutkimuksen tunnuspiirre on, että valitaan pieni määrä tutkittavia, joita haastatellaan useaan kertaan pidemmän ajankuluessa, olin haastattelukontakteissa nuorten kanssa useaan otteeseen kevään ja kesän 2006 aikana. Tapasin informantit viimeisen kerran esitellessäni heille tukimusta (2.3.2007) sen valmistumispäivän lähestyessä. Tutkija, kaksi nuorista ja projektinohjaaja tutustuivat yhdessä tutkielman sisältöön, olinhan luvannut nuorille, että he voivat vaikuttaa julkaisuun tuottamansa aineiston osalta, mikäli he näin toivoisivat. Kommunikatiivisen validoinnin (Hirvonen 2003, 142) kautta tutkijan tulkinnat annetaan kommentoitaviksi ja hyväksyttäviksi tutkimukseen osallistujille.

Nuoret ja projektin työntekijä tunnistivat itsensä ja oman äänensä tutkimuksesta, mutta kaikki olivat yhtä mieltä nuorten anonymiteetin säilymisestä. Kukaan ei halunnut tehdä mitään muutoksia. Yhtä mieltä he olivat siitä, että tutkimukseni tuntui heille merkitykselliseltä ja se oli saanut aikaan ”jatkotyöstöä” elämäntarinalle. Eräs nuori oli etsinyt haastattelun jälkeen ammattikoulun päästötodistuksen käsiinsä ja innostuen kertoi, miten hyvältä tuntui nähdä, että todistus olikin ollut mainio. Projektinvetäjä kommentoi tulososan antia koulutuskokeilun osalta ja vihjaisi, että sen merkityksestä ja vaikutuksesta laajemminkin Sulubaalaisten keskuudessa kannattaisi tehdä tutkimusta. Lisäksi hän huomautti siitä, miten tutkimukseni tulosten valossa olisi tärkeää kouluttaa opettajia kohtaamaan nuori eri kehitysvaiheissaan. Jokainen paikalla ollut halusi saada viimeisimmän (tämän) version itsellensä luettavaksi ja yksi nuori perusteli sitä sanoen olleensa mukana kaikessa, jotta luettavaa tärkeästä asiasta saisivat myös muut nuoret.

Tutkimuksen yhdeksi tavoitteeksi asettamaani luottamuksellisuuden syntymistä kuvaa hyvin se, että kun yksi nuorista ei päässyt kiireidensä vuoksi tulosten ”esittelytilaisuuteen”, hän ilmoitti hyväksyvänsä kaiken kirjoittamani, kun vain jätän nimet mainitsematta. ”Anna mennä loppuun vaan”, kuului nuoren mielipide, ”mutta lähetä se minulle valmiina luettavaksi”. Myös opinto-ohjaaja kommentoi tarjoustani sanomalla, että ”siitä vaan, eteenpäin” Kommunikatiivinen validointi tuntui työni kannalta erittäin tärkeältä uskottavuuskriteeriltä, joten olin mielissäni tutkimukseni saamasta vastaanotosta.

12 Pohdinta

Tutkimuksen johtoajatuksena oli halu ilmaista nuorten kokemuksia mahdollisimman aitoina ja totuudenmukaisina sekä kuljettaa lukija lähelle nuorten elämää. Pyrin saamaan aikaan tutkimuksen, joka herättäisi Sulubaassa tai muussa tukitoiminnassa olleen nuoren kiinnostuksen ja houkuttelisi myös hänet lukijan paikalle. Mikko Takalan (1992) ”Kouluallergia- yksilön ja yhteiskunnan ongelma” -väitöstutkimuksessa minua miellytti sen arkikielisyys, siksi rohkaistuin tekemään omaa tutkimusta arkikielen ja teoreettisen käsitteistön välimaastossa.

Takala (1992) toimi huolestuneisuudesta syrjäytyneitä ja syrjäytymisvaarassa olevia kohtaan ja samankaltainen huoli painoi mieltäni aloittaessani tutkimustani. Koska tutkimussuunnitelmassa kysyin syrjäytymisen määrittelemisen merkityksestä, en voinut jättää tutkimustani tältä osin kesken, vaan maistelin käsitteen merkitystä tutkijan aisteilla tutkimuksen eri vaiheissa.

Tiina Yläsen (1997) mukaan syrjäytymisen ehkäisemisen sijaan voitaisiin puhua elämänhallinnan lisäämisestä, joka on kokonaisvaltaisesti nuorta koskettava tapahtuma, onhan syrjäytymis-käsitettä käytetty jopa leiman tavoin ja vallankäytön välineenä. Itse ottaisin syrjäytymis- sanan rinnalle myös positiivisemman määritteen: elämänhallinta tai sen puute. Elämäntarinoissa syrjäytymisuhka kuului välillä tutkijan korvissa, vaikka se ei kertaakaan terminä esiintynyt nuorten kerronnassa. Se kuiski taustalla, kun nuori kertoi koulun keskeyttämisistä, perheen ongelmista ja niiden vaikutuksesta nuoren elämään. Koska Sulubaa pyrki nimenomaan syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn, näin, että vaikka nuor-

ten tilanteisiin ei ollut tartuttu täysin varhaisen puuttumisen mallin mukaisesti, oli tukitoimet aloitettu sentään ”kreivin aikaan”.

Takalan (1992) mielestä koulusta syrjäytyminen ja monet muut kouluun liittyvät ongelmat ovat samanaikaisesti paitsi yhteiskunnallisia ja yhteisöllisiä myös yksilöllisiä ongelmia. Vaikka oman työhistoriani perusteella käsitän syrjäytymisen laajemmin kuin koulusta tai koulutuksesta syrjäytymiseksi, koen nyt opettajan ja kasvattajan näkökulmasta merkittävämmäksi asiaksi koulusta syrjäytymisen arvioimisen. Tätä pohdintaa tulen käymään vielä pitkään.

Syrjäytymisen yhteydessä Takala puhuu kouluallergiasta (1992). Sen hän määrittelee seuraavasti: ”perus- tai ammattikoulun keskeyttänyt nuorisotyötön, joka ei mistään hinnasta halua minkäänlaiseen koulutukseen, ei pysty jäsentämään omia halujaan ja kykyjään suhteessa muihin tai itseensä”(Takala 1992, 8). Kokiessani elämäntarinoita kolmen nuoren kanssa, jouduin aakkostamaan uudelleen tämän määritelmän. Omassa käsitteistössäni kouluallergialla on toisenlainen, toiveikas sävy.

Huomasin, että kouluallergikon oireisiin puuttuminen riittävän varhaisessa vaiheessa on kuin monivaikutteinen lääke. Varhainen, ”sulu”-lääkitys auttaa koulunkäynnin tukkoisuuteen ja vatsanväänteluyn levottoman yön jälkeen, puhumattakaan jännityspäänsärystä. Tutkimukseni kolmen nuoren ja uskallan jopa hieman yleistää: sulubaalaisen tai muussa tukitoiminnassa olevan nuoren kouluallergiaan on löytymässä täsmälääkettä, jonka avulla oireilua voi lievittää. Kaikkia nuoria se ei paranna, mutta ensiapuna syrjäytymiselle se on oivallinen. Syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä ja varhaisessa puuttumisessa on yksinkertaisesti kyse huolestumisen muuttumisesta toiminnaksi nuorten etujen hyväksi.

Koulutuskokemukset suhteutuivat kaikkien nuorten elämäntarinoihin ja monin tavoin. Kun nuori kertoi tarinassaan, että ”sai opetella ja tehdä, mitä halusi,” viittasi hän kouluttautumisajatuksiin. Ammattiopintojen kiinnostavuus ei koulutuskokeilun jälkeen jättänyt rauhaan. Toinen kertoi: ”Siis joka puolelta tuli tukea. Ja niin, mutta ei mulla kuitenkaan vaikka meni vähän huonommin, niin menny voimat. Mä jaksoin olla harjoittelussa ja käydä töissä”. Tätä nuorta tuki läheisten piiri, mutta olisiko se riittänyt ilman muita tukijoita: ohjaavaa koulutusta, Sulubaata ja nuoren tasolle asettuvaa harjoitteluohjaaja.

Kun tutkimuksen alkuvaiheessa pohdin, löytyykö seudultamme oma ideaalimalli taistelussa nuorten syrjäytymistä vastaan, löysin Pietarsaaren toimintamallin, jossa räätälöidään nuorelle kuntoutussuunnitelmaan kirjattu yksilöllinen toimintasuunnitelma. Syrjäytymisen estämiseksi ryhdytään varhaisilla toimenpiteillä ja koordinoimalla tukitoimia, joita voidaan tarkistaa seurannan ansiosta. Yhteistyöverkosto on kehitetty kattavaksi ja siihen kuluu organisaatioita yhteiskunnan monilta alueilta. Takala kirjoittaa tutkimuksensa (1992) esipuheessa, että oppilaitokset joutuvat korjaamaan jäykkiä rakenteita ja muuttamaan toimintojaan verkostoituneempaan suuntaan. Kuinka oikeassa tutkija 15 vuotta sitten olikaan. Mielestäni Sulubaan kaltaisen hankkeen olemassaolo sekä nuorten ja hankkeen aikuistoimijoiden kuvaukset osoittavat verkostoitumisen voiman merkityksestä: organisaatioiden on palveltava ihmisiä, ei päinvastoin.

Nuoret myönsivät auttamisen merkityksen vaikeuksissa: joku tarvitsee enemmän tukea, joillekin riittää vain pieni potkaisu. Vaikka tutkimusjoukko oli suppea, oli se osin kattava, sillä kulkijoihin elämänpolulla kuului ammattitaitoinen nuori ”vakityöpaikassaan”, varovaisen toiveikas opiskelija ja lukiolainen kaukana kotimaastaan. Sen vuoksi tuen tarvekin koettiin tutkimusryhmässä eri tavoin: valvonta, joka yhtä nuorta ärsytti, oli toiselle tarpeen, kuntoutusraha tärkeä yhdelle, mutta toista motivoi jo Sulubaa- etuseteli. Tukihenkilön tapaa-

minen ja juttelu oli elämän ankkuri jollekin, toinen korosti, että kun hänen asiansa tiedettiin jo ennalta opiskelupaikassa, ei enää tarvinnutkaan puhua.

Prosessin kuluessa kiinnostuin myös siitä, miten nuoret kokivat tutkimuksessa mukanaolon ja valitsemani toimintatavat. Kaikki nuoret kertoivat ajatelleensa paljon omaa elämäänsä prosessin aikana. Tuntui hyvältä kertoa elämästään ja ”nähdä, miten kaikki oikein omassa elämässä on mennyt”. Yksi nuorista kuvasi elämänpolun piirtämistä: ”Ei se ollu oikeestaan rasittavaa, vaan aika mukavaa. Ku on paljon semmosia ihmisiä, jotka ei tiiä niinku tämmösestä elämästä ja on muita jotka ei tiiä toisenlaisesta elämästä mitään, niin ois mukava ku jokainen ihminen vois tehä kartan, niin pääsisi kaikki näkemään, että minkälaista muilla on ja itellä on”. Toinen totesi lopuksi: ”Tää on kyllä ihan positiivista ollut. En mä täältä itkien kotiin lähde”. Tässä oli naurun paikka meille molemmille.

Litteroin haastattelut, elämäntarinat ja tarkentavat kysymykset sanasta sanaan. Aineisto sisälsi perheiden yksityisiä asioita ja nuorten henkilökohtaisten, koskettavien tilanteiden kuvauksia. Kuvailen yhden nuoren elämän tilitystä ja sitä, miten elämänpolun piirtäminen toimi nuoren apuna prosessoinnissa. Samalla syntyy mielikuva tutkijan omasta prosessista. Erään nuoren kokemuksissa nousi korostuneesti esiin ihmissuhdeongelmat; katsellessani hänen elämänpolkuaan jouduin viipymään pitkään niiden edessä. Haastattelussa nuori palasi aiheeseen useaan kertaan, haluten kertoa tilanteista yksityiskohtaisesti. Kun näin, että aihe sai paljon tilaa nuoren muistelussa, mietin onko minun tuotava se näkyviin myös tulososassa. Mitä olennaista se antaisi tutkimukselle? Harkittuani tarkkaan luokittelin sen aineistoksi, jonka on hyvä jäädä sisällöltään piiloon.

Nuorelle oli kertomisen kokemus merkittävä, henkilökohtainen tilitys, ja kertomisen ryöpyn oli saanut alkunsa elämänpolun piirtäminen. Arvioidessaan yhteistä prosessiamme, nuori sanoi, että oli ollut antoisaa miettiä asioitaan -

keskustelumme oli ollut hänelle tarpeen ja hyödyksi. Tapahtuma paljasti asian, josta itselläni oli ollut aavistus aikaisempaan työkokemukseeni pohjautuen. Toteennäytetyksi tuli myös, etten turhaan ottanut tutkimuskäyttöön nuorissa piilevää luovuutta. Viittaan tässä vielä tuotoksiin (Liitteet 2–6), joita nuori kartaksikin nimitti. ”On siitä hyötyä. Siinä vaiheessa, ku sitä tekee, niin joutuu penkomaan sitä asiaa ja se jää mieleen. Sen jälkeen kun sen on tehny, niin sä mietit vielä senkin jälkeen ku, kauan, että mitenkä seki homma oikeesti meni ja mitä siinä tapahtu ja mitenkä se oli. Ja sitä tavallaan, ku sitte, ku sä huomaat sen asian, niin sit sitä lähtee vielä kauempaa kaivamaan .”

Kertomusten avulla kokemukset tehdään muistettaviksi ja toisten kanssa jaettaviksi. Nuori, joka katselee ja kuvailee elettyä elämäänsä tarinan avulla, on tutkimuskohteena kiehtova ja haasteellinen. Nuorelle tulee antaa paljon aikaa ja tilaa itsenäiseen pohdintaan ja kuuntelijan on oltava kärsivällinen, sillä kertomustapoja on yhtä monta kuin on kertojia. Kokemus tarinan kertomisen ja eletyn elämän analysoinnin merkityksestä kertojalle itselleen ei voinut olla jättämättä jälkiä myös tutkijaan.

Elämäntarinat sisälsivät toiveikasta ja jännittynyttä tulevaisuuden odotusta. Vaikka koulutusta vastaavaa työtä toivottiin, myös pientä pelkoa työn saamisen suhteen ilmeni. Myönteisyys nykyistä elämäntilannetta ja kouluttautumista kohtaan sekä valoisa elämänasenne näkyi nuorten tavoissa toimia arjessa, koulussa ja työssä. Kyynisyys ja pessimismi eivät kuuluneet nuorten tarinoista; se oli puhuttelua aikuiselle, jonka oli paikoin vaikeaa ymmärtää, miten valoisalla asenteella nuoret käsittelivät syviä murheita ja ongelmia. Suorapuheisina ja avoimina nuoret kuvasivat elämänsä solmukohtia, mutta myös ilonaiheita.

Tutustuttuani narratiivisuuteen tieteellisessä tutkimuksessa, jouduin pinteeseen, josta sen jälkeen en enää päässyt irti. Aiemmat opintoni olivat n. 15 vuo-

den takaista uurastusta. Perhe-elämän ja työssäkäynnin sovittaminen oli ollut pitkään keskeisellä sijalla elämässäni, mutta nyt sain ryhtyä uudenlaiselle ”tutkimusmatkalle”. Ohjaajani kehotuksesta tartuin kirjaan ” Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers” (2002). Vaikka teos tuntui aloittelevalle matkailijalle hieman haasteelliselta, koin tehneeni löydön!

Narraation merkitys tiedon prosessissa on ollut kiinnostuksen kohteena niin kauan kuin filosofiasta ja tutkimuksesta on oltu kiinnostuneita, jo Aristoteleesta alkaen (Heikkinen 2002, 16). Rauno Huttunen kysyi luennollaan Kokkolassa kesällä 2006: onko ihminen sitä, mitä hän kokee olevansa? Omaelämäkerta ei ole kopiointia alkuperäisestä, vaan sillä on toinen tehtävä. Hän kertoi ”kuvasta”, jossa näemme itsemme omina itsenämme. Tarinan kertomisessa tai kirjoittamisessa tulee näkyviin hermeneuttinen kokemus, jossa näemme itsemme erilaisessa valossa: ihmiskuvan syntymisessä on kertomuksella tärkeä rooli. Kokemus, joka avartaa maailmankuvaa saa aikaan dialogin ja ihminen alkaa ajatella asioista toisella tavalla. Huomasin, että myös käsitykseni oppimisesta ja opettamisesta pohjautuvat tällaiseen hermeneuttiseen ajatteluun.

Lähihistoriani sisältää tarinoita vanhempieni ja isovanhempieni kokemina ja kertomina. Olen kuullut sorrosta, köyhyydestä ja eriarvoisuudesta, isosetien teloituksista sodassa ja nuorten lähdöistä ”oman leivän perään ja perhettä perustamaan”. Vanhempieni haaveet paremmasta tulevaisuudesta toteutuivat. Olemme saaneet osamme yltäkylläisyydestä, jollaisesta vanhempani olivat, sota-ajan jälkimainingeissa eläneinä lapsina, vain voineet unelmoida. Kaikki kuulemani ja kokemani vaikuttavat elämässäni edelleen ja muokkaavat tarinaani. Osan tutkimuksen rakennusaineista keräsin oman elämänkaareni merkityksellisistä kokemuksista. Kouluttautumiseni ei ole tapahtunut perinteisellä tavalla: olen sukkuloinut koulun, työn ja perheenperustamisen kiemuroissa, myös työttömyyden kokeminen on kartuttanut kokemusteni tiliä. Viisilapsisen perheen

äitinä olen kiinnostunut ilmiöistä, jotka lapsilleni (4–15v.) heidän aikuistuessa lähitulevaisuudessa näyttäytyvät. Nämä henkilökohtaiset taustatekijät eivät vähennä työni tieteellistä arvoa, vaan antavat kaikupohjaa tutkijan tulkinnoille.

Koska koulu on monen lapsen kohdalla se keskeinen paikka, jossa vaikeudet ilmenevät, haluan yhä kehittää kykyäni tunnistaa lasten ja nuorten ongelmia. Luokanopettajana minulle on tärkeää ymmärtää kouluttautumisen ketju, johon jo alakoulussa luodaan ensimmäiset lenkit ja perusrakenteet motivoimalla lasta oppimaan ja kehittämään itseään. Tutkimukseni vahvistaa käsityksiäni ennaltaehkäisevän työn merkityksestä jo alakoulun oppilaisiin sovellettuna. Mitä varhaisemmassa vaiheessa ongelmiin puututaan ja lasta autetaan erilaisin tukitoimin, sitä parempi. Varhainen puuttuminen lapsen ongelmiin jo ennen siirtymistä perusopetuksen yläluokille voi ehkäistä ongelmien kasaantumisen ja se vahvistaa häntä selviämään myöhemmissä elämän siirtymissä ja solmukohdissa.

Kun katson tutkimustani kriitikon silmin, nousee mieleen kysymys: millaisia vastauksia tutkimuksen on annettava? Jos se ei anna selkeitä vastauksia, onko se oikeaa tutkimusta? Yhä pohdin täyttääkö valitsemani toimintatavat hyvän tutkimuksen kriteerit? Jo prosessin aikana piinasin itseäni näillä kysymyksillä. Toisessa vaakakupissa oli jopa kiihko kirjoittaa ainoastaan elämäntarinoita ja antaa lukijan tehdä rauhassa tulkintaansa. Toisaalta halusin tehdä syvälle luotaavaa tutkimusta ja analyysiä tutkijaa koskettavasta aiheesta. Minulla oli vaikeuksia aineistolle sopivan tulkintamenetelmän löytämisessä ja yhä mietin, mitä olisin saanut esiin nuorten kertomuksista valitsemalla narratiivisen analyysitavan. Yhtä kaikki, narratiivisuus oli tutkijaa kiehtova tutkimusmenetelmä.

Narrattivisen identiteetin muodostuminen mietitytti minua tutkimuksen edetessä. Nuoret saivat kenties uusia aineksia myöhempää elämäntarinaa ja aikuistumista varten, jotka näkyisivät muutoksina arkikäytännöissä heidän rakenta-

essa elämäänsä ja itseään (Syrjälä 2001, 203–214). Elämän vahva maku oli kertomuksissa aistittavissa ja uskon, että kaiken läpikäyminen ja kertominen mahdollistaa nuoren identiteetin vahvistumista ja auttaa häntä ymmärtämään itseään paremmin. Nämä tulokset eivät näy lyhyelle ajalle sijoittuneessa tutkimuksessa, mutta oletan, että seurannaisvaikutuksia nuoren elämässä näkyy tavalla tai toisella.

Voisin jatkotutkimuksen avulla selvittää, miten sulubaanuoret rakentavat elämäänsä eteenpäin ja miten elämäntarinan kertominen vaikuttaa elämän jäsentämiseen ja sen uuteen ”jatkokertomukseen”. Loppukeskustelussa projektin työntekijä osoitti, että tutkimuksessa merkittävänä nähty koulutuskokeilu ansaitsisi laajempaa jatkotutkimusta ja antaisi arvokasta tietoa tukitoimintatapojen suunnittelussa. Alueellista seurantatutkimusta voisi myös tehdä nuorista, jotka osallistuvat opetusministeriön uuteen tammikuussa 2006 käynnistettyyn joustavan perusopetuksen JOPO-hankkeeseen (Ouakrim-Soivio, 2006). Myös Pietarsaari pääsee mukaan vuoden 2007 aikana hankekunnaksi, joten seutumme nuorista löytyisi mielenkiintoinen seurantakohde.

Tutkimuspolkuni päättyessä toivoin, että matkakumppanina kulkenut nuori voisi edelleen tunnistaa tutkimuksesta oman tarinansa ja ajatustenvirran. Viimeisessä tapaamisessamme ja loppukoonnissa (2.3.2007) nuoret kertoivat löytäneensä tutkimuksesta omat kokemuksensa ja tunnistaneet niiden aitouden. Tutkijan tulkinnan maku antoi nuorten mielestä lisää painoarvoa heidän tärkeäksi kokemalleen tutkimusaiheelle. Kirjoitin nuorista ilman nimiä ja liitteinä olevissa elämänpolkukartoissa käytin peitenimiä. Vaikka olen kaikin tavoin pyrkinyt suojaamaan nuorten anonymiteettia, saattaa lukijasta paikoitellen tuntua siltä, että tutkijan peilistä heijastuvan tuntemattoman nuoren kasvot saavatkin tunnistettavia piirteitä. Tutkijana rohkenen tulkita, että siinä tapauksessa on yksi tavoitteistani toteutunut: lukija löysi lähelle nuoren elämänpolkua.

LÄHTEET

Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS - kustannus.

Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS - kustannus.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Antikainen, A. 1996 Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 251–296.

Apo, S. 1992 Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta Helsinki: Gaudeamus, 62–80.

Bruner, J.S. 1996. The culture of education. London: Harvard University Press.

Cacciatore, R. 2005. Kasvun ja kehityksen aika – kiva opettaa kasvavalle ja kehittyvälle. Teoksessa Peltonen, H. & Kannas, L. (toim.) Terveystieto tutuksi ensiapua terveystiedon opettamiseen. Helsinki: Opetushallitus.

Connelly FM & Clandinin DJ 1996 Narrative inquiry. Teoksessa JP Keeves (Ed) Educational research, methodology and measurement: An international handbook. 2nd edition. Pergamon, Cambridge, p 81–86.

Dunderfelt, T. 1998. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. 9.uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Eskola, J. 2001 Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS -kustannus. 133–157.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
Flick, U. 1998. An Introduction to Qualitative Research. London: Sage.

Hatch, J. A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer, 113–135.

Heikkinen, H.L.T. 2001. Narratiivinen tutkimus- Todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS- kustannus. 116–132.

Heikkinen, H.L.T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa, H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & L. Syrjälä (toim.) Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers. Jyväskylä: Sophi.13–28.

Helne, T. & Karisto A. 1992. Syrjäytymisen ongelma. Teoksessa O. Riihinen (toim.) Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisenyhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Sitra 123. Helsinki: WSOY, 517- 531.

Helne, T. 2004. Syrjäytymisen yhteiskunta. Stakes tutkimuksia 123. 2. painos.

Helve, H. 2002. Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P ja Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita.6.-7. painos Helsinki: Tammi.

Hirvonen, A. 2003 Pikkupianistista musiikin ammattilaisiksi Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina saatavilla www-muodossa ‹URLhttp://herkules.oulu.fi/isbn9514269365/isbn9514269365.pdf›(luettu 3.3.2007)

Honkonen, R. 1995. Elämänkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos julkaisusarja B. 13, 167–191.

Hotulainen R. & Lappalainen, K. 2005. Nuoruusiän minäkäsityksen rakentuminen ja tukeminen siirryttäessä toisen asteen koulutukseen. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala. K. Miettinen & T. Orellana (toim.) Siirtymät sujuviksi ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus, 101–119.

Hovila, H. 2004 Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1031.

Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 13–44.

Huttunen, R. & Kakkori, L. 2002. The hermeneutics of truth and selfhood. Teoksessa, H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & L. Syrjälä (toim.) Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers. Jyväskylä, Sophi 77-90.

Hänninen, V. 1994. Ei toimijaa ilman tarinaa. Teoksessa K. Weckroth & M. Tolkki-Nikkonen (toim.) Jos A niin. Tampere: Vastapaino,167-179.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 696.

Johansson, A. 2005. Narrativ teori och metod. Lund: Studentlitteratur.

Joronen, K. Patja, K. & Pennanen, M. 2006. Tupakkakertomus 2006. Oikeus savuttomaan elämään. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja 3.

Järvinen, T. 2001. Koulutusjärjestelmän yksilöllistyminen ja valinnanvapaus. Teoksessa T. Kuure (toim.) Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusseura , 60-69.

Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisenkäsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 20, 125–151.

Kakkori, L. 2002. Masters of the truth. Teoksessa, H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & L. Syrjälä (toim.) Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers Jyväskylä, Sophi. 105-122.

Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47.

Koulupudokkaiden aktivointi/ Joustava perusopetus. 2007. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavilla www muodossa ‹URL:http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/koulupudokkaiden aktivointi/index.html › (luettu14.2.07)

Koulutus ja Kulttuuri 2005. Opetusministeriön vuosikatsaus.

Kuure, T. 2001. Perustilastoaineisto. Teoksessa T. Kuure (toim.) Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot. Vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 11–49.

Kuusela, P. & Saastamoinen, M. (toim.) 2000. Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma. Kuopion yliopistonselvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 21.

Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Jyväskylä: SOPHI.

Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SOPHI.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Ikkunoita II. Jyväskylä: PS -kustannus, 26–43.

Lappalainen, K. 2001. Yläasteelta eteenpäin - oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 71.

Linnakangas, R. & Suikkanen, A. 2004 Varhainen puuttuminen. Mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 7.

Lämsä, A-L. 1999. Nuorten elämänpiirit syrjäytymisen ja selviytymisen näyttämönä. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuuun: nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. NUORA n julkaisuja 14, 49—59.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS -kustannus. 44–67.

Myllyniemi, S. 2005. Nuorisobarometri. Teoksessa T.-A. Wilska (toim.) Erilaiset ja samanlaiset. Helsinki: Nuorisoasiain neuvottelukunta. 12–65.

Myllyniemi, S. 2006. Nuorisobarometri 2006. Julkaisussa T-A. Wilska (toim) Uskon asia. Nuorisobarometri 2006. Helsinki: Nuorisoasiain neuvottelukunta. 14–91.

Mäkelä, K. 1992 Kvalitatiivisen arvioinnin valintaperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta Helsinki: Gaudeamus, 42–61.

Nurhonen, P. 2007. Jopolla kohti opintoja. Opettaja 100 (3), 2–3.

Nyyssölä, K. 2000 Kouluinhon ytimessä - Huono-osaisten nuorten suhteutuminen koulutukseen ja työhön. Kasvatus 31 (1), 64–75.

Oinonen, E. 2001 Perheellistyminen ja vanhemmuus aikuisuudenmäärittäjinä. Teoksessa T. Kuure (toim.)Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot. Vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 109–122.

Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2005:33. Saatavilla www-muodossa http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2005/perusopetuksen_ja_toisen_asteen_koulutuksen_nivelvaiheen_kehitta?lang=fi&extra_locale=fi›(luettu 2.2.2007)

Ouakrim-Soivio, N. 2006. Jopo. Opolehti 3. Saatavilla www-muodossa ‹URL: http://www.sopo.fi/soponews/uutinen.php?id=29& sivu=› (luettu 9.3.2007)

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä 2.painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1999. Ihmisen ainutlaatuisuus 2.painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Riceour, P. 1984. Time and narrative. Volume 1. Chicago: University of Chicago Press.

Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.

Rintanen, H. 2000. Terveys ja koulutuksellinen syrjäytyminen nuoren miehen elämänkulussa. Tampereen yliopisto Acta Universitatis Tamperensis 740.

Saastamoinen, M.1999. Narratiivinen sosiaalipsykologia. Teoriaa ja menetelmiä.Teoksessa J. Eskola (toim.) Hegelistä Harréen, narratiivista Nudistiin. Kuopion yliopiston selvityksiä. E. Yhteiskuntatieteet 10, 165–192.

Saastamoinen, M 2000 Elämänkaari, elämäkerta ja muisteleminen. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.): Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma. Kuopion yliopiston selvityksiä. E. Yhteiskuntatieteet 21. saatavilla www-muodossa‹URL: http://www.uku.fi/~msaastam/elaman.htm› (luettu14.2.07)

Saastamoinen, Mikko. 2003. Tunnustaminen, refleksiivisyys ja representaatiot haastattelututkimuksessa. Teoksessa J. Eskola, A. Koski-Jännes, E. Lamminluoto, A. Saaranen, M. Saastamoinen & K. Valtanen (toim.)Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio: Kuopion yliopisto. 11–29.

Suikkanen, A. & Martti, S. & Linnakangas, R. 2004 Homma hanskaan. Nuorten kuntoutuskokeilun arviointi. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 5.

Syrjälä, L. 2001, Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS -kustannus. 203–214.

Takala, M. 1992. ”Kouluallergia”- yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopisto.Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 335.

Veijola, E. 2003. Lasten ja Nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:4.

Veijola, E. 2005. Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ja Omaura. Seurantatutkimus Omaura-toimintaan osallistuneiden nuorten elämänvaiheista 1995 – 2001. Opetusministeriön julkaisuja 2005:33.

Vilkko A. 1992 Omaelämäkertojen analysoiminen kertomuksissa. Teoksessa K. Mäkelä(toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta Helsinki: Gaudeamus, 81–98.

Vilkko A. 1997 Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran julkaisuja 663.

Widdershoven, Guy, A. M. 1993: The Story of Life: Hermeneutic Perspectives on the Relationship Between Narrative and Life History: Teoksessa Ruthellen Josselsson & Amia Lieblich (eds.) The Narative Study of Lives. Vol. 1. London: Sage, 1–20.

Ylänen, T. 1997. Koulu ja syrjäytyminen – kuraattorin näkemyksiä. Tampere: Tampereen Yliopisto.

LIITTEET

Liite 1. Sulubaa-hankkeen esite

Nuorten kuntoutuskokeilu II

Sulubaa-projekti

Projekti toimii Pietarsaaren kaupungin koulutustoimen alaisuudessa ja sen rahoittaja on Concordia. Projektin toimialueeseen kuuluvat Pietarsaari, Pedersöre, Uusikarlepyy, Kruunupyy ja Larsmo.

Tavoitteet

-ehkäistä 13-19 vuotiaiden nuorten koulukäyntivaikeuksia ja vahvistaa heidän sosiaalistumista
-tukea nuorten erilaisten valmiuksien kehitystä

Toimintamalli

Nuorelle räätälöidään yksilöllinen tukipaketti, mikä kirjataan kuntoutussuunnitelmaan.

Toiminnan sisältö ja tukiverkostot rakennetaan siten, että ne mahdollistavat tavoitteiden saavuttamisen.

Toimenpiteet pysyvät ajankohtaisina ja ovat tarkastettavissa säännöllisen seurannan ansiosta.

Yhteistyöverkosto ja keinot

Koti

Koulu
-pienryhmät
-tukiopetus
-HOJKS

Työ-ja koulutuskokeilut

Työklinikka
-valmiuksien kartoitus

Työvoimatoimisto
-työharjoittelu
-ammatinvalinnanohjaus ym.

Sosiaalitoimi
-Fantti -perhetyöprojekti
-toimeentulotuki ym.

After Eight
-erilaisten taidemuotojen kokeilu
-kahvila
-IT
-rakennus ja kunnostaminen

Nuorisopoliklinikka

A-klinikka

Poliisi

Försöksprojekt II för ungdomsrehabilitering

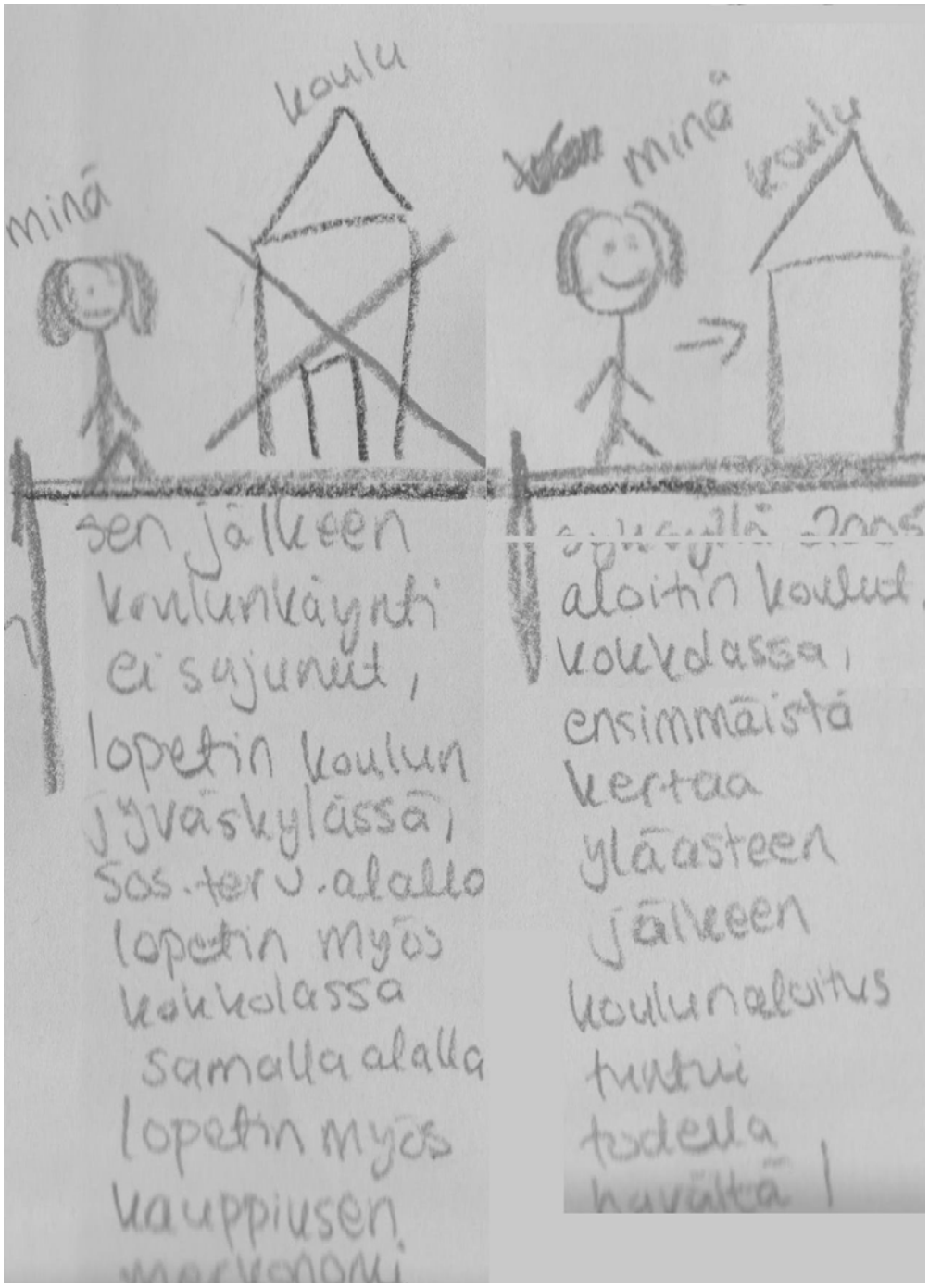
SULUBAA

Jakobsgatan 9, 68600 Jakobstad

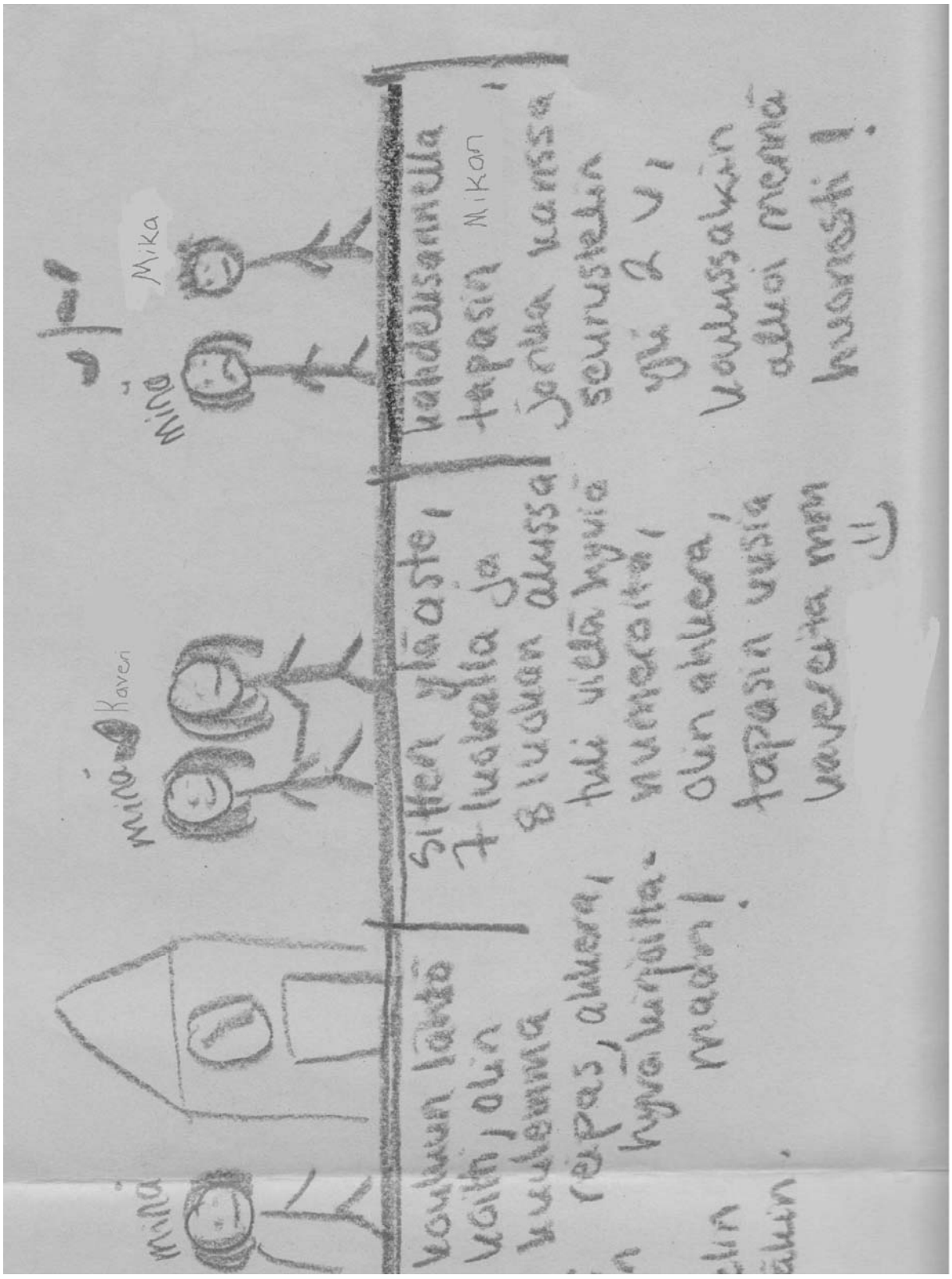
Handledare Kaj Hautaketo t.041-462 2052
kaj.hautaketo@jakobstad.fi /785 1644

Handledare Sari Honkaniemi t.044-562 3622
sari.honkaniemi@jakobstad.fi /785 1655

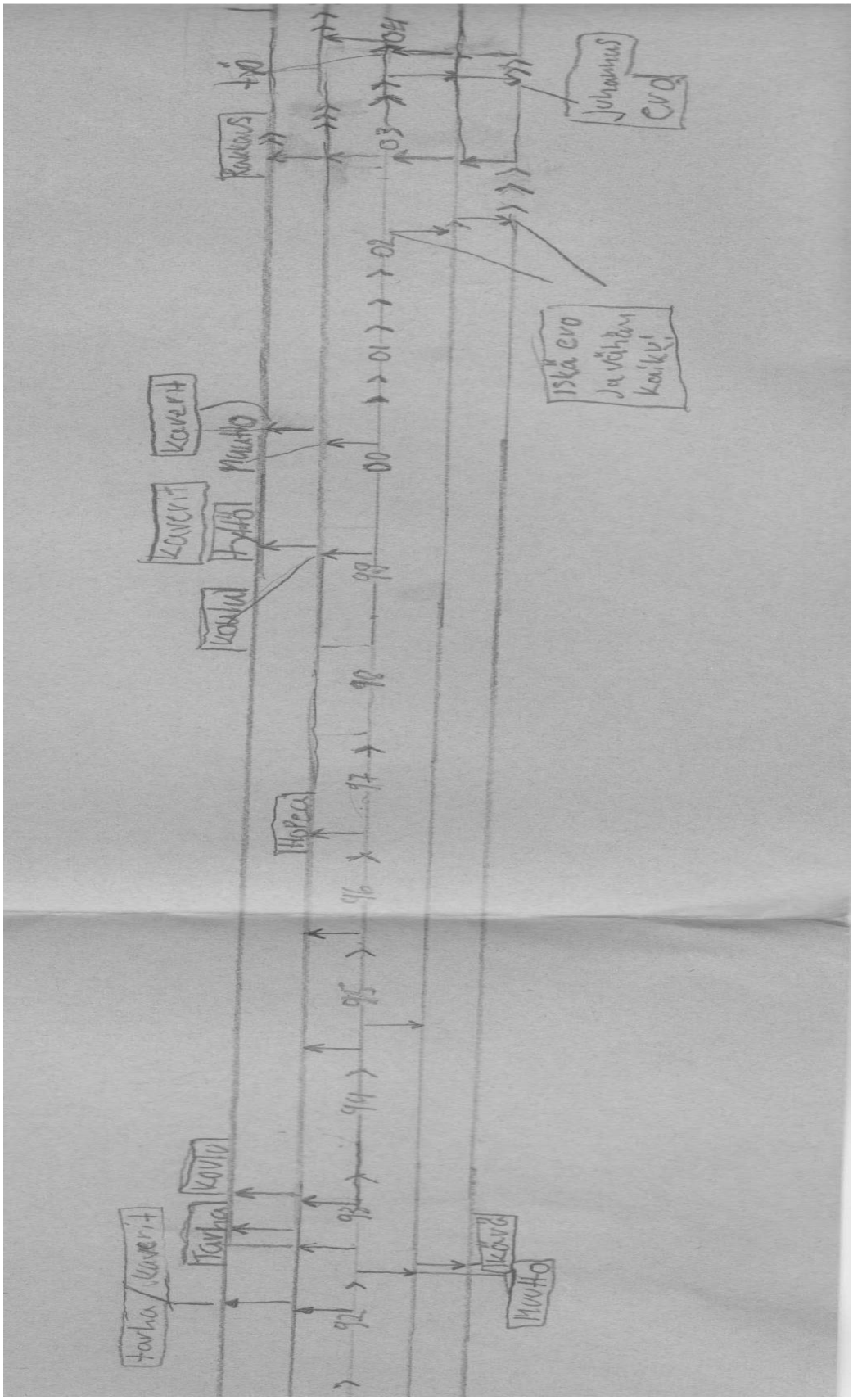
Liite 2: Nuoren A elämänpolun jatkoa



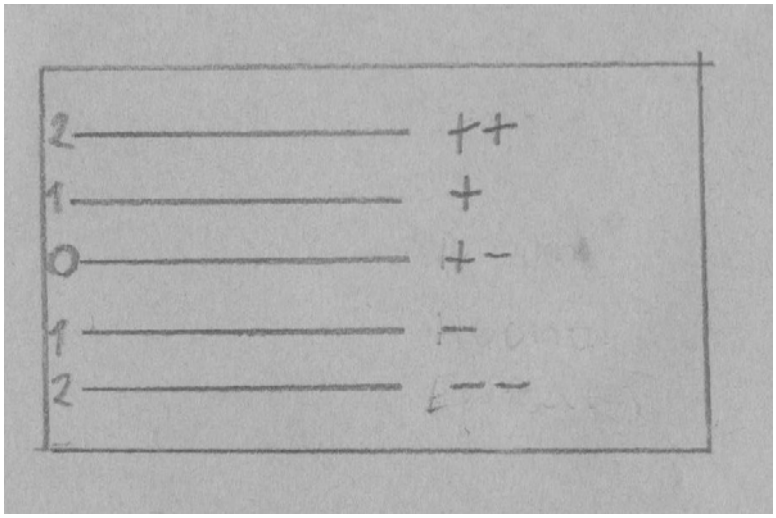
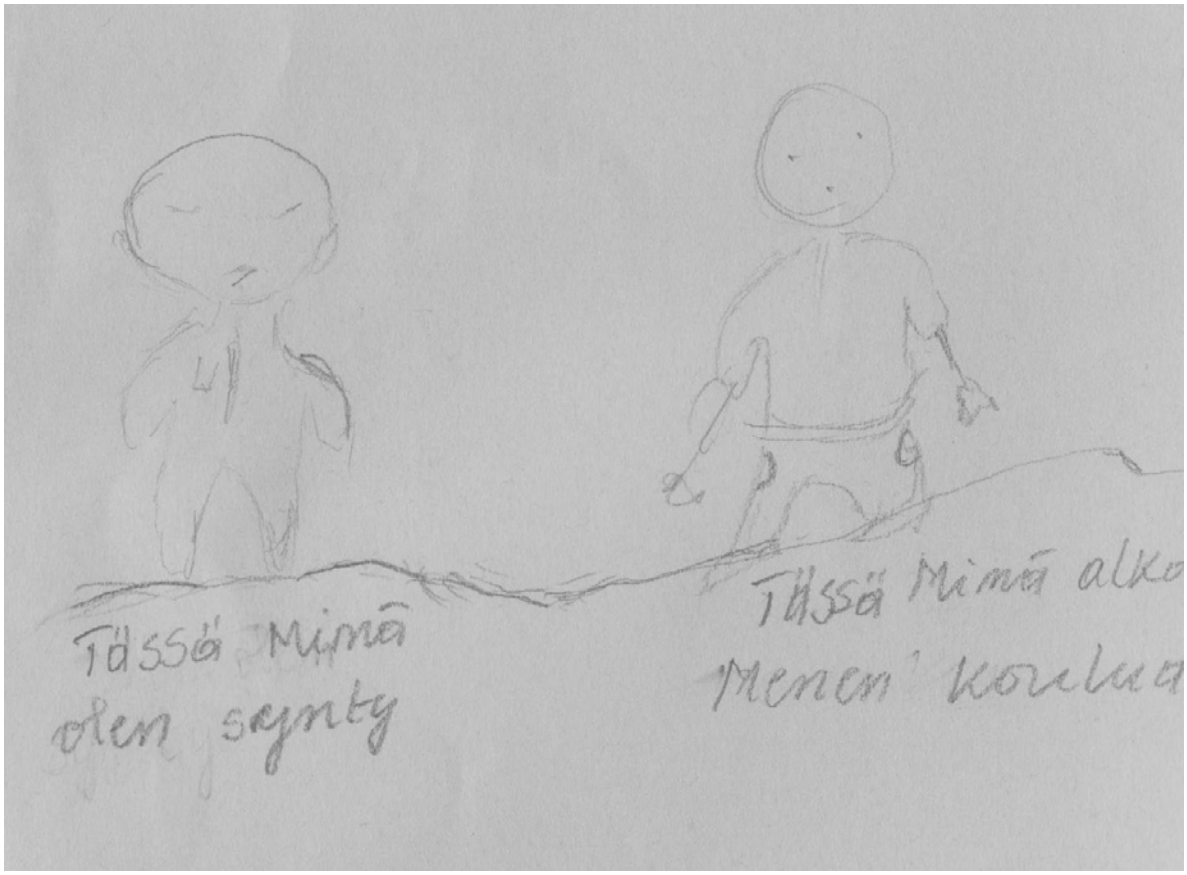
Liite 3: Nuoren A koulupolun alku, uusi kaveri ja seurustelun alku



Liite 4: Osa nuoren C elämänpolusta



Liite 5: Avain nuoren C elämänpolun lukemiseen. Viivat selittävät liitteen 4 viivaston merkityksiä.



Liite 6: Nuoren B elämänpolkua